

Министерство образования и науки Российской Федерации
Федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«Уральский государственный педагогический университет»
Институт специального образования

Кафедра логопедии и клиники дизонтогенеза

**Формирование активного словаря учащихся младших классов
с нарушением интеллекта через семантические поля**

Выпускная квалификационная работа
44.03.03 Специальное (дефектологическое) образование
Профиль «Логопедия»

Квалификационная работа
допущена к защите
Зав. кафедрой логопедии и клиники
дизонтогенеза
к.п.н., профессор И.А. Филатова

дата подпись

Исполнитель:
Афанасьева Галина Васильевна
обучающаяся БЛ– 51Z группы

подпись

Научный руководитель:
Ярош Елена Александровна
к.п.н, доцент

подпись

Екатеринбург 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА	9
1.1. Закономерности освоения активного словаря у детей в норме	9
1.2. Клинико - психолого - педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью	16
1.3. Особенности освоения активного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта	21
1.4. Обзор современных логопедических технологий формирования активного словаря у учащихся младших классов с нарушением интеллекта	28
ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ	36
ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗА ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ	38
2.1. Цели, задачи, методика констатирующего эксперимента	38
2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента	48
ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ	57
ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЕКТА	59
3.1 Организация логопедической работы на основе развития семантических полей по формированию активного словаря у детей экспериментальной группы	59
3.2 Анализ результативности использования в работе по формированию активного словаря у школьников с нарушением интеллекта технологии развития семантических полей	73
ВЫВОДЫ ПО ТРЕТЬЕЙ ГЛАВЕ	78

ЗАКЛЮЧЕНИЕ	79
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ	80
ПРИЛОЖЕНИЕ 1	92
ПРИЛОЖЕНИЕ 2	95
ПРИЛОЖЕНИЕ 3	103
ПРИЛОЖЕНИЕ 4	105

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования: формирование и совершенствование речи учеников (нормально развивающихся и с различными отклонениями в развитии) было и остаётся одной из важных психолого-педагогических проблем.

В современных условиях, когда актуален процесс гуманизации образования, делается упор на личность ученика, имеющего проблемы в развитии интеллекта, все более важная роль в становлении его речевой компетентности принадлежит наличию активного словарного запаса [9].

Слово имеет базовое значение и занимает основное место в формировании человеческого сознания (А.Р. Лурия). Психологами, педагогами, лингвистами проведено большое количество исследований, посвященных изучению различных аспектов речевой деятельности учащихся различных видов школ и разного возраста, с целью обогащения методических приемов совершенствования всех сторон языка.

Речь как «канал развития интеллекта» (Н.И. Жинкин) будет действовать лишь при наличии материала - слов различной семантико-грамматической природы. Слово является не только одним из самых значимых компонентов высказывания, но и свидетельствует о глубине сознательного познания окружающего мира, об уровне сформированности речемыслительных процессов. Наличие разноплановой фразы в речи школьников в определенной степени служит показателем сформированности личности в эмоциональном, морально-этическом, психологическом плане, поскольку слова-оценки, слова-характеристики выражают отношение человека к социуму, к окружающим и самому себе [47; 22].

В связи с этим сегодня ждут своего решения различные частные проблемы совершенствования речи учащихся школ разных видов [47].

Особого подхода требуют дети с различными дефектами, в том числе и младшие школьники с недоразвитием интеллекта. В специальной литературе достаточно подробно описаны особенности школьников с нарушенным интеллектом: ограниченность словаря, неточность употребления и понимания

слов, искажение грамматического строя (М.Ф. Гнездилов, Г.М. Дульнев, Л.В. Занков, Р.К. Луцкина, А.Р. Маллер, В.Г. Петрова, З.Н. Смирнова, М.С. Соловьева, Н.В. Тарасенко, Ж.И. Шиф, М.П. Феофанов). Проанализировано употребление слов различных тематических групп (З.Д. Будаева, В.В. Воронкова, Г.И. Данилкина, Т.Н. Иванова, Н.В. Тарасенко, Т.К. Ульянова, Ж.И. Шиф). Исследователями отмечается значительный разрыв между активным и пассивным словарем умственно отсталых детей (А.К. Аксенова, Г.М. Дульнев, В.Г. Петрова, З.Н. Смирнова) [34].

На важность проблемы изучения функционально-семантической стороны словарного запаса учащихся с нарушением интеллекта указывали А.К. Аксенова, М.Ф. Гнездилов, З.Н. Смирнова, Н.В. Тарасенко [44].

По результатам исследований ученых у детей с нарушением интеллекта наблюдается несформированность, в той или иной степени, всех сторон речевой деятельности. Это ощутимо ограничивает возможности детей в самостоятельном познании окружающего мира и тормозит процесс обучения. В связи с этим задача становления и развития активного словаря стоит перед учителем с первых дней пребывания ученика в школе и решается в течение всего периода его обучения. Важное место в плане указанного направления коррекционной работы принадлежит учителю - логопеду, который обеспечивает преодоление наиболее тяжелых отклонений в речи детей. Овладение системной лексикой поможет совершенствовать познавательную и коммуникативную деятельность учеников с нарушенным интеллектом, будет способствовать адаптации в окружающем [44].

Поэтому актуальной остается задача поиска оптимальных путей коррекции, направленной на преодоление нарушений системного словаря у младших школьников с отклонением интеллекта.

Объект исследования – уровень сформированности активного словарного запаса учащихся младших классов с нарушением интеллекта.

Предмет исследования – содержание логопедической работы по формированию активного словаря у учащихся с нарушением интеллекта при помощи технологии семантических полей.

Цель исследования: теоретически обосновать, спланировать систему коррекционно - развивающей работы, создающую основу для развития активного словарного запаса у младших школьников с нарушением интеллекта.

Для реализации данной цели были сформулированы и решены следующие задачи исследования:

1. Изучить специальную научную и методическую литературу по проблеме развития активного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта.
2. Изучить методы исследования активного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта.
3. Изучить содержание и объем активного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта.
4. Описать направления и содержание логопедической работы по формированию активного словарного запаса у младших школьников с нарушением интеллекта.
5. Изучить в ходе организации контрольного эксперимента результативность применения технологии семантических полей для развития активного словаря младших школьников с нарушениями интеллекта.

Базой для проведения исследования послужила ГБОУ СО «СОШ № 2» города Верхотурья Свердловской области. В исследовании приняли участие 10 учащихся специального (коррекционного) класса VIII вида в возрасте 8-9 лет с заключением, согласно протоколов ПМПК: F 70, системное недоразвитие речи III уровня, дизартрия.

Теоретической и методологической основой исследования явились:

- положения общей и специальной психологии о единстве основных закономерностей развития нормальных и аномальных детей (Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, Т.А. Власова и др.);

- положение о гуманизации интегративных процессов, о коррекционной направленности учебно-воспитательного процесса в специальных учреждениях (Р.И. Лалаева, Н.П. Вайзман, В.В. Воронова, Б.П. Пузанов).

При написании выпускной квалификационной работы были использованы следующие методы исследования:

- теоретический анализ литературы по проблеме исследования;
- моделирование содержания логопедической работы по развитию активного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта;
- качественно-количественная обработка полученных данных на этапах констатирующего, формирующего и контрольного эксперимента;
- обобщения;
- прогнозирование.

Структура работы: работа состоит из введения, трех глав, заключения, списка литературы, приложений.

Во введении обоснована актуальность темы исследования, определены цель, задачи, объект, предмет, представлена база исследования, теоретико-методологическая основа исследования, методы, использованные при написании работы.

В первой главе рассмотрены основные закономерности освоения активного словаря у детей в норме, клинико-психолого-педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью, особенности освоения активного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта, а также представлен обзор современных логопедических технологий формирования активного словаря у учащихся младших классов с нарушением интеллекта.

Во второй главе описаны цели и задачи констатирующего исследования, проанализированы полученные результаты.

В третьей главе представлено теоретическое обоснование формирующего эксперимента, описано предложенное содержание логопедической работы по развитию активного словаря у умственно отсталых младших школь-

ников при помощи технологии семантических полей, представлен анализ результатов контрольного исследования.

В заключении сформулированы основные выводы по результатам проведенного исследования по проблеме развития активного словарного запаса у обучающихся младших классов с умственной отсталостью, а также представлена практическая значимость исследования для практикующих учителей-логопедов.

ГЛАВА 1. АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У УЧАЩИХСЯ МЛАДШИХ КЛАССОВ СПЕЦИАЛЬНОЙ КОРРЕКЦИОННОЙ ШКОЛЫ VIII ВИДА

1.1. Закономерности освоения активного словаря у детей в норме

Речь считается важным средством общения человека. С речью люди получили возможность получать и передавать любую информации, в частности, такую, которая несет разный смысл или вызывает то, что невозможно воспринять с помощью органов чувств (абстрактные понятия, правила, невиданные явления, законы, и т.п.). Овладение названием предметов, явлений формирует основу речевого развития, поскольку слово является ведущей единицей языка. Содержание общения определяет слово. Свободная устная (и письменная) речь основывается, прежде всего, на владении необходимым количеством слов и понятий [9].

Селиверстовым В.И. было дано следующее определение словаря: *«словарь - это лексический запас языка, диалект определенной социальной группы, словарный запас отдельного человека»* [43].

Чтобы раскрыть содержание и смысл слов, словарной работы с детьми, ее роль в единой системе работы по формированию речи, рассмотрим слово, его место в языке и язык с различных точек зрения: психологической, физиологической и лингвистической [3].

Лингвисты считают, что важной характерной чертой слова является целостность его грамматического и лексического значений. Лексические значения - это основы человеческих знаний о различных сторонах действительности, без них невозможно овладение речью как средством общения и орудием мышления [47].

Слово - основная единица языка, «представитель» одновременно всех его компонентов - фонетики (поскольку состоит из звуков), лексики (поскольку обозначает, «кодирует» какое-то название явление действительно-

сти, т.е. несет смысловую нагрузку), грамматики (так как в данном случае предоставлено в определенной грамматической форме). В речи слово «живет» в определенном значении и грамматической форме, невозможно запомнить «просто слова», без их грамматической формы и фонетической оболочки [61].

Значение слова имеет сложную структуру:

- во-первых, есть содержательная соотнесенность, т.е. категории, явления, обозначение предмета;
- во-вторых, это система обобщений и абстракций, система отношений и связей, т.е. его понятийная отнесенность.

Соответствие наглядных образных частей слова с обобщающими или абстрактными в различных словах разное. Люди пользуют слова, выбирая одно из возможных значений.

Различают ряд степеней обобщения слов по смыслу:

1. нулевая степень обобщения - название (имя) единичного предмета, имя собственное (*Витя, Маша, машина, мячик*).
2. первая степень обобщения - имя нарицательное, т.е. общее наименование качеств, действий, однородных предметов. Называние *мячом* любого шаровидного упругого предмета, вне зависимости от материала, размера и цвета, понимание лексического значения слова *мяч*.
3. вторая степень обобщения:
 - слова, означающие родовые понятия: *игрушки* (это и кукла, и кубик, и мяч); *мебель* (это и шкаф, и стол, и стул) и т.д.
 - названия признаков, действий передаются в целом в форме имени существительного: *бег, плавание, краснота, хождение*.
4. третья степень обобщения - слова, означающие родовые понятия для слов 2 степени обобщения: *растения* - это лишайники, травы, деревья; *вещи* - это мебель, посуда, игрушки и т.д.

5. четвертая степень обобщения - слова, называющие предельные лексические обобщения: *количество, отношение, действие, предметность, признак, состояние, качество* [73].

С физиологической точки зрения «слово - это универсальное средство сигнализации, которое имеет возможность заменить все вероятные для человека раздражители» [62]. Усваивание слова предполагает собою установление скоротечной нервной связи между ним и объектом реального мира. Слово лишь тогда становится образом реального предмета, когда о нем есть конкретные представления [11].

С точки зрения психологии слова - это «...единство мышления и коммуникации, общения и обобщения... Суть синонимы обобщение и значение слова. Как раз в значении слова заключается единство, которое именуется речевым мышлением» [9].

Узнаваемые детьми слова делятся на две группы. Первая - активный запас слов, сюда входят те слова, «которые ребенок не только понимает, а вполне осознанно, при каждом удобном случае использует в речи» [52].

В.И. Селиверстов представляет следующую формулировку активному словарю: «словарь активный - активный запас слов отдельного носителя языка - часть словарного состава языка, которая зависит от возраста, психического развития, образования, социальной среды, свободно употребляется в повседневной жизни конкретным человеком; и т.д.» [65].

Вторая группа, т.е. пассивный словарный запас, В.И. Селиверстов описал его так: «пассивный словарь - пассивный запас слов отдельного носителя языка - часть словарного состава языка, понятная конкретному человеку; также зависит от психического развития, возраста, социальной среды, образования, воспитания и т.д.». С экспрессивной и стилистической точек зрения лексическая система ребенка представлена в виде эмоционально-экспрессивной лексики и общеупотребительной (стилистически нейтральной) [65].

К общеупотребительной лексике принадлежат разряды слов, служащие наименованиями ключевых явлений, предметов, понятий. К примеру, читать, белый, ходить, ветер, дом и др. Данный запас лексики представляет собой названия явлений окружающей действительности и предметов, которые считаются основными в повседневной языковой практике [62].

Эмоционально-экспрессивный словарь ребенка является средством выражения личного, субъективного отношения к теме и ситуации высказывания, он выражает его личные ощущения, эмоциональные переживания (печаль, доброта, выигрывать, злость, смелый, радоваться, умный, добрый, капризный, хитрый, озорной и др.). Этот определенный словарный запас наиболее близок детям. Он помогает осуществлять межличностное общение, является средством общения между детьми, наиболее полно выражает приоритеты ребенка [73].

Традиционно, эмоциональная лексика учитывает:

- слова, обозначающие чувства, переживаемые самим говорящим или другим человеком.
- слова-оценки, представляющие явление, предмет, вещь, либо с отрицательной, либо с положительной стороны.
- слова, в которых эмоциональное отношение к предметам и явлениям выражается грамматически, а не лексически, т.е. с помощью специальных суффиксов и префиксов.

Итак, слово - важнейшая единица речи, от разнообразия и адекватности словаря общающихся зависит успешность общения и качество.

С точки зрения элементов речи перед учениками стоят 2 задачи:

- а) задача численного накопления слов, с пониманием всех их значений, их экспрессивных окрасок;
- б) проблема мобильности словаря к речевой деятельности, т.е. точного и быстрого выбора слов, понимание прямого и переносного значения, активизация их в связной речи [71].

В литературе вопросам поэтапности развития речи при ее нормальном становлении уделяется немало внимания. В монографии А.Н. Гвоздева, в работах Д.Б. Эльконина, Г.Л. Розенгард-Пупко, А.А. Леонтьева, В.И. Бельтюкова, Н.Х. Швачкина и др. в деталях изложено возникновение речи, у детей начиная с самого раннего детства.

Данные авторы с различных позиций анализируют и устанавливают этапы речевого становления. К примеру, А.Н. Гвоздев детально исследует очередность усвоения ребенком элементов речи, характер грамматического оформления и структуры предложений. В связи с этим он предлагает свою собственную периодизацию [20].

Два этапа формирования речи рассматривает Г.Л. Розенгард-Пупко: до двух лет – подготовительный этап; начиная с двух лет и далее - этап самостоятельного речевого становления [23].

Четыре этапа в речевом становлении детей устанавливает А. Н. Леонтьев.

- 1-й - подготовительный (с момента рождения - до года);
- 2-й - преддошкольный (от года до 3 лет);
- 3-й - дошкольный (от 3 до 7 лет);
- 4-й - школьный (от 7 до 17 лет) [15].

Проанализировав эти исследования, можно построить траекторию становления словарного запаса у детей в норме.

В норме первые слова у ребенка появляются к году. Эти слова (баба, папа, мама, дай) представляют слова-предложения, озвучивающие законченную мысль. Используя одно и того же слова, ребенок может выражать и жалобу, и просьбу дать ему игрушку и т.п. В будущем происходит усвоение новых слов, которые он постепенно связывает между собой, т.е. происходит построение основных элементарных предложений (грамматические формы слов) [9].

Развитие у ребенка словарного запаса тесно связано с грамматическим строем речи и овладением речевыми звуками. А поскольку часть звуков он

не выговаривает, то и усвоенные слова произносит искаженно («пать» вместо спать, «кука» вместо кукла, «афета» вместо конфета и т.д.). В раннем возрасте это абсолютно нормально и не должно вызывать у родителей беспокойства. В результате постепенного овладения звуками речи качество произносимых ребенком слов все более и более улучшается. В норме верным звукопроизношением ребенок овладевает только к пяти - шести годам [9].

Словарный запас детей стабильно обогащается не только в количественном, но и в качественном отношении. Увеличение словаря представляет собой постепенное усвоение новых слов, первоначально тех, названия которых непосредственно присутствуют в его жизни: - окружающие предметы (в первую очередь игрушки), а также названия действия, которые наблюдает и производит ребенок. При этом количественный словарь зависит от социума и условий, в которых он живет и воспитывается [17].

По научным данным, двухлетние дети, воспитывающиеся в разных условиях, могут иметь в активе от 45 до 1000 и более слов. А качественное развитие словаря выражается во все более полном понимании ребенком смысла слов, в том числе их многозначности и переносного значения. Например, под словом «ножка» ребенок подразумевает сначала исключительно свою собственную маленькую ножку. По мере развития он будет знать, что есть ножка стола и стула, и ножка гриба, и т.д. Или: глагол «спать» ребенок воспринимает только как действие, относящееся непосредственно к нему самому или к другим людям; но затем появляется понимание переносного значения этого глагола: спят в зимнее время деревья и даже вся природа в целом, т.е. это состояние полного покоя [17].

Примерно с 3-3,5 лет ребенок начинает употреблять обобщающие слова (если, он слышит их в речи взрослых или в результате обучения), которые обозначают целые группы предметов посуда, одежда, овощи, фрукты и т.п. Это очень важный этап в развитии речи, являющийся самым первым шагом к систематизации, упорядочению имеющегося у ребенка словарного запаса. Рассмотрим этот период подробнее [17].

Все предметные названия делятся на смысловые группы: обувь, одежда, мебель, посуда, фрукты, овощи, цветы, деревья, птицы, звери, и т.д. В контексте речи дети слова видоизменяют.

Детское словотворчество нужно всемерно поощрять, включаться в занимательные игры с ребенком, но, целенаправленно в ходе игры предлагать правильные образцы словообразования. К примеру, если ребенок образует уменьшительные формы от слов лес и ковер как «коверик» и «лесик» (по аналогии дом- домик), то в заключение нужно назвать правильные варианты слов коврик, лесок. Низкое владение многими обучающимися школ грамматическим строем речи – это следствие педагогических и социальных упущений в дошкольном возрасте т.е. более сензитивном для развития грамматического строя [44].

По результатам обследований, семилетний ребенок, поступающий в школу, имеет в своем лексиконе от двух с половиной - трех тысяч слов до семи - восьми тысяч. Многие слова он не употребляет, но понимает, при необходимости пассивный словарь он может активизировать. А 11-летний школьник обладает словарным запасом от 7 - 8 до 10 - 15 тысяч слов (в отдельных случаях больше) (но это при нормальном развитии речи) [44].

А. Р. Лурия акцентирует внимание в своих исследованиях на процессы развития и формирования активного словаря, вводя понятие «семантическое поле». Семантическое поле - комплекс ассоциаций, возникающий вокруг одного слова. (А.Р. Лурия). Непосредственно наличие «семантического поля» дает возможность индивиду быстро производить отбор слов в процессе общения, а ученику легче ориентироваться в школьных дисциплинах, продвигаться вперед в умственном и психическом развитии [45].

В итоге, к началу школьного обучения ребенок с сохранным интеллектом имеет достаточный по объему и правильно систематизированный активный словарный запас, представление о многозначности слов, о наличии у некоторых слов не только основных, но и переносных значений, т.е. к младшему школьному возрасту уже сформировано определенное семантическое по-

ле, и ребенок готов получать новые знания из разных источников, как в школе, так и в социуме [17].

1.2. Клинико - психолого - педагогическая характеристика младших школьников с умственной отсталостью

Вопросам интеллектуальной отсталости в отечественной дефектологии всегда уделяли особое внимание. Начиная с 60- х годов научный заинтересованность к ним ещё более возрастает. М.С. Певзнер, Г.Е. Сухарева, М.Г. Блюмина, И.Л. Юркова, О.Е. Фрейров и ряд других учёных внесли весомый вклад в теорию и практику специальной педагогики [37].

Умственная отсталость - стойкое нарушение познавательной деятельности, возникающее вследствие органического поражения головного мозга [12]. Поражение может быть следствием воспалительных заболеваний (энцефалитов и менингоэнцефалитов), интоксикации (эндокринной, обменной и др.), ушибы головного мозга, а также наследованные генетические болезни [12].

Над изучением проблемы умственного недоразвития целенаправленно работала Г.Е. Сухарева. Она рассмотрела ее в трёх аспектах – социальном, клиническом, биологическом, [66].

Общебиологический подход учитывает потребность близкой взаимосвязи младенческой психиатрии с подобными соседними науками,

Биологический подход учитывает потребность тесной взаимосвязи детской психиатрии с такими смежными науками, как биохимия, генетика, эмбриология, так как научные достижения в области данных наук способствуют раскрытию патогенеза отдельных форм слабоумия [66].

Клинический аспект предполагает необходимость последующего расчленения умственной отсталости на сборные группы различных этиологических и патогенетических состояний заболевания, т.е. на отдельные клинические формы. При этом необходимо подробное изучение соматического со-

стояния и психопатологического здоровья детей используя современные методы обследования [66].

Социальное измерение включает в себя научные разработки различных программ для лиц с умственной отсталостью, трудовых рекомендаций [66].

Физическое состояние. При легких формах олигофрении не всегда отмечают заметные особенности физического состояния (С.С. Ляпидевский). Наиболее типичные отклонения в физическом статусе наблюдается у детей – олигофренов с врождёнными заболеваниями, особенно связанными с нарушениями хромосомного набора, обмена веществ (болезнь Дауна, болезнь Пфандлер-Хурлера) [48].

Б.П. Пузанов полагает, что симптомы физического недоразвития встречаются при тяжёлых поражениях мозга, особенно ранних [59]. А.Н. Грабов писал, что по словам Е.Н. Правдиной «расстройства движений происходят в виде слабо выраженных парезов (слабость), нарушений мышечного тонуса разного характера. В анамнезе умственно отсталых детей присутствуют задержки в развитии моторики: дети начинают позже, чем в норме начинают сидеть, держать голову, ходить, стоять. Двигательные отклонения затрагивают точности, быстроту, ловкость, а ключевым образом - выразительность движений» [16].

Психическое развитие. Нарушения психической деятельности при олигофрении составляют основу дефекта. Клиническая картина психических расстройств в различных формах и уровнях интеллектуального дефицита, неодинакова и зависит от следующих факторов: степени тяжести поражения центральной нервной системы в утробе матери и в первый год жизни, вредных влияний, действующих на дальнейших стадиях развития ребёнка, особенно в период активного формирования психических функций [12].

Патология психического статуса у этих детей распространяется на всю познавательную деятельность и особенно влияет на мышление. Умственно отсталые дети в основном адекватно воспринимают окружающий мир, но недостаточно активно и полно. Пониженная реактивность коры головного моз-

га обуславливает неточность представлений их малую дифференцированность [67]. Б.П. Пузанов отмечает, что, по выражению В.А. Гиляровского, «олигофрены смотрят на окружающий мир как бы сквозь мутное стекло». Выработанные условные связи у них не прочны и быстро угасают [59].

Как правило мелкие детали, второстепенные признаки предметов и явлений нечетко или же совсем не фиксируются. Эти особенности восприятия вызывают значительные трудности при изучении школьных дисциплин, появляется необходимость многократного повторения, пройденного [59].

Особенность познавательной деятельности учащихся с легкой умственной отсталостью состоит и в недостаточном развитии словесно-логического мышления. В меньшей мере это недоразвитие проявляется в процессе наглядно-образного мышления [59].

Н.П. Коняева, Б.П. Пузанов отмечают у олигофренов нарушения эмоционально - волевой сферы. Внешне это выражается в неорганизованном поведении, наличии движений и действий непроизвольного характера. Кроме того, часто можно наблюдать стойкое проявление негативизма. Слабость воли у таких детей выражается и в подчинении чужому зачастую негативному влиянию, не проявляют настойчивости и целенаправленности в достижении цели. Их поведение носит импульсивный характер [59].

Одним из видов проявления волевой сферы является внимание, которое во многом определяет развитие детей, приобретение ими знаний. Непроизвольное внимание, в основе которого находится врождённый ориентировочный рефлекс, (по И.П. Павлову), активно проявляется у большинства умственно отсталых детей. Произвольное же внимание у большинства из них весьма неустойчиво – такие дети легко отвлекаются на любой посторонний раздражитель [30].

Детям- олигофренам трудно сосредоточить внимание на каком-то конкретном предмете, и это осложняет их обучение. Но в процессе роста, обучения и воспитания внимание становится устойчивее, увеличивается его объём.

Одно из серьезных нарушений при умственной отсталости - это недоразвитие речи. Она, т.е. речевая система формируется со значительной задержкой. Накопление словаря идет медленно и никогда не достигает уровня, характерного для нормы. У многих нарушена структура слова: дети не договаривают окончания, делают пропуски, переставляют слоги, искажают или заменяют звуки. Заметно недоразвитие и грамматического строя речи. Слабый контроль за собственной речью, нет заинтересованности в ее правильности [29].

Исходя из вышесказанного можно сделать вывод, что у большинства детей с нарушением интеллекта речь развивается на дефектной основе, что особенно проявляется в младшем школьном возрасте.

Особенности мышления. Мышление есть высшая форма отражения окружающей действительности и своего отношения к ней. Оно даёт возможность осмыслить сущность предметов и явлений. Мышление - это обобщение.

Чтобы ребёнок узнавал в каждом дереве дерево, у него должен образоваться обобщённый образ дерева, т.е. дерево — это ствол, ветви, листья, плоды. При этом образ дерева нужно соотнести со словом «дерево». У умственно отсталого ребёнка - младшего школьника зачастую очень низкий уровень развития даже предметного мышления, что, прежде всего, объясняется недоразвитием основного инструмента мышления - речи. Из-за этого он плохо улавливает смысл разговоров членов семьи, указаний учителя на уроке, особенно словесные инструкции [12].

Из-за недостаточного восприятия ребёнок имеет чрезвычайно скудный запас представлений, особенно об отвлеченных явлениях. Бедность наглядных и слуховых представлений, резко ограниченный игровой опыт, узкое знакомство с предметами и их действиями, а главное - недоразвитие речи лишают ребёнка той необходимой базы, на основе которой развивается мышление. Существенный недостаток мышления умственно отсталых детей - ограниченность обобщений, и проявляется он в процессе обучения в том, что

дети с трудом усваивают правила и общие понятия [12].

По мнению Л.С. Выготского, умственно отсталые дети могут сформировать умения обобщать, но этот процесс происходит гораздо медленнее, чем у здоровых ребят. Развитие логического мышления, соответствующего возрасту - трудная, но разрешимая задача, она достигается с помощью специальной методикой разработанной коррекционной педагогикой [11].

Особенности памяти. Как показали исследования (Х.С. Замский), умственно отсталые дети осваивают что-то новое очень медленно, лишь после многократных повторений, быстро забывают воспринятое и, главное, не умеют своевременно воспользоваться полученными знаниями и умениями на практике. Причины замедленного и непрочного усвоения новых знаний и умений кроются, прежде всего, в особенностях нервных процессов умственно отсталых детей. В слабости замыкательной функции коры головного мозга кроется небольшой объём и замедленный темп, непрочность формирования новых условных связей [25].

Дефекты памяти умственно отсталых детей: медленное запоминание, быстрое забывание, неточность воспроизведения, эпизодическая забывчивость. Недостаточность мыслительной деятельности, мешающая умственно отсталым детям выделять существенное в подложенном запоминанию материале, связать между собой основные элементы и отбросить случайные, не отвлекаться на побочные ассоциации резко понижает качество их памяти.

Плохое понимание изучаемого материала приводит к тому, что дети лучше выделяют внешние признаки предметов и явлений в их чисто случайных сочетаниях, а не существенные, т.е. внутренние логические связи и отношения. Неразвитое мышление мешает понимать отвлечённые словесные объяснения. Именно поэтому очень важно одновременно сочетать при изучении нового материала демонстрацию наглядных пособий с отвлечёнными словесными объяснениями [68].

Особенности внимания. Уровень сформированности внимания у умственно отсталых детей сравнительно низок. Умственно отсталые дети

наблюдают объекты и их изображения, не замечая при этом главных характерных элементов, отвлекаясь порой на самые несущественный [68].

Вследствие нарушенного внимания они не улавливают многое из того, о чём им говорит учитель. По этой же причине, дети могут ошибаться даже в выполнении предложенной им однотипной работы [68].

Интересные данные в отношении перспектив развития внимания были получены П.Я. Гальпериным. Внимание представляет собой формирующийся у детей навык самоконтроля. Он может быть сформирован в искусственно созданных для этого условиях. Задача педагога состоит в том, чтобы побудить умственно отсталых детей следить за правильностью собственных действий, контролировать устную речь, перечитывать написанное. Для этого детям даются тексты для чтения и письма, содержащие случайные ошибки [13].

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать вывод, что у большинства детей с нарушенным интеллектом отмечаются дефекты физического развития, недоразвитие всех психических процессов: речи, внимания, памяти, мышления (особенно словесно - логического), восприятия, что связано с органическим поражением головного мозга, нарушением всей познавательной деятельности и особенно мышления. Таким детям сложно усваивать социальные нормы и правила, они нуждаются в углубленной реабилитационной работе, направленной на коррекцию всех психических процессов и эмоционально – волевой сферы. Данные особенности психофизического развития ребенка с нарушением интеллекта необходимо учитывать при проектировании логопедической работы по развитию активного словарного запаса.

1.3. Особенности освоения активного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта

Специфика речи детей с нарушением интеллекта обуславливается особенностями высшей нервной системы и уровнем развития психических процессов. У таких детей присутствуют недоразвитие высших форм психиче-

ской деятельности, а именно конкретность и поверхностность мышления, нарушение регулирующей функции речи, что выражается в неосознанности поведения, незрелость эмоционально-волевой сферы. Характерно также позднее развитие речи. Резкое отставание фиксируется уже в период доречевых вокализаций. Если в норме спонтанный лепет у детей возникает в период от 4 до 8 месяцев, то у малышек с нарушенным интеллектом лепет отмечается в возрасте от 12 до 24 месяцев (И.В. Карлин, М. Стразулла) [44, с. 511].

Нормально развивающиеся дети первые слова произносят в 10-18 месяцев. По мнению Касселя, Шлезингера, М. Зеемана у детей с выраженной умственной отсталостью первые слова появляются после 3-х лет [49].

Исследования И.В.Карлина и М.Стразуллы свидетельствуют, что первые слова у таких детей появляются в период от 2,5 до 5 лет. Еще более значительное отставание отмечается у олигофренов в появлении фразовой речи. Временной интервал между первыми словами и фразовой речью у них значительно длиннее, чем у детей в норме [66].

Вопросы речевого развития у умственно отсталых детей в психологическом аспекте изучены многими авторами: В.Г. Петровой [56], М. Певзнер [55], И. Карлин, М. Стразулла [66] и др.

Известно, что проблемы речи у школьников с нарушением интеллекта очень распространены и имеют устойчивый системный характер, т.е. у детей страдают все речевые компоненты: звукопроизношение, слоговая структура, грамматический строй, связная речь, фонетико - фонематическая сторона, лексика. Несформированность, как импрессивной, так и экспрессивной стороны речи. Обуславливает у учащихся начальных классов вспомогательной школы нарушения говорения, чтения и письма [14].

У детей с умственной отсталостью оказываются несформированными в большей или меньшей степени все этапы речевой деятельности. Можно отметить слабость мотивации, снижение потребности в речевом общении, нарушение смыслового программирования, неумение создания внутренних программ высказывания. Вследствие целого ряда причин у детей отсутству-

ют речевые программы и контроль за речью, сличение полученного результата с предварительным замыслом [13].

Серьезные речевые расстройства оказывают отрицательное влияние на психическое развитие ребенка в целом, на эффективность его обучения [13].

Умственное и речевое воспитание ребенка тесно взаимосвязаны, но вместе с тем имеются у каждого процесса определенные особенности, т.е. эти два процесса являются автономными. Уровни речевого развития у детей с идиотией, имбецильностью и дебильностью существенно различаются. Степень интеллектуальной недостаточности имеет значение при оказании отрицательного влияния на речевое развитие. Уровень речевого развития у большинства умственно отсталых детей гораздо ниже, чем позволяет их умственное развитие [16].

Нарушения речи у детей с недоразвитием интеллекта зачастую обуславливаются грубыми нарушениями познавательной деятельности и аномального психического развития в целом. При умственной отсталости в различной степени страдают механизмы порождения речевого высказывания: смысловой, языковой, сенсомоторный [16].

При этом наиболее уязвимыми оказываются высокоорганизованные сложные уровни (смысловой, языковой), требующие умения производить операции анализа, синтеза, абстрагирования, обобщения и сравнения [16].

Сенсомоторный механизм речи у умственно отсталых учеников страдает по-разному. К старшим классам у их большинства коррекционная работа дает положительные результаты: сенсорный и моторный уровень речи, полностью устраняются нарушения фонетической стороны речи, звукопроизношения. Но языковой и смысловой уровни развития речи у этих детей так и не достигают нормы. Расстройства речи умственно отсталых детей имеют сложную структуру. Они разнообразны по своим проявлениям, механизмам, стойкости и требуют дифференцированного подхода при их диагностировании и коррекции [16].

Симптоматика и механизмы речевых нарушений у детей с аномалиями в развитии определяются не только наличием общего, диффузного поражения мозга, что обуславливает системное нарушение речи, но и локальной патологией зон, заведующих определенными функциями речи, и это еще более усложняет картину отставания речи при умственной недостаточности [22].

Проблема недоразвития лексической стороны речи у умственно отсталых детей беспокоила многих авторов (В.Г. Петрова, Г.И. Данилкина, Н.В. Тарасенко, Г.М. Дульнев), которые утверждали, что нарушения познавательной деятельности всегда накладывают негативный отпечаток на формирование пассивного и активного словаря [69].

У умственно отсталых детей присутствуют следующие особенности: ограниченность словаря, неточность смыслового употребления слов и словосочетаний, трудности актуализации пассивного словаря, который значительно преобладает над активным, несформированность понимания слова, т. нарушения процесса организации семантических полей. Исследование семантических полей на основе ассоциативного эксперимента, проведенное А. Р. Лурия и О. С. Виноградовой, свидетельствуют об их недостаточной сформированности [45].

В норме выбор слова-реакции происходит на основе смысловых ассоциаций, т. е. по определенным признакам, смысловому сходству (высокий - низкий, яблоко - груша, скрипка - смычок). У детей с умственной отсталостью он осуществляется часто произвольно, иногда звуковым, ассоциациям (врач - грач), что свидетельствует о несформированности у них семантических полей, лексической стороны речи [43].

Содержательный материал о словарном запасе, учащихся с нарушением интеллекта имеется в исследованиях отечественных дефектологов. Их труды посвящены проблеме речи, а также общему развитию детей олигофренов на протяжении длительного времени.

И в зарубежной литературе вопросам развития словарного запаса детей с нарушением интеллекта отводится большое место. Теоретические взгляды

на эту проблему, основные аспекты ее изучения и фактические материалы результатов исследований в представлении в работах О. Коннора, С. Керка и др., а также в содержании и построении ряда вербальных тестовых шкал (Иллинойские лингвистические тесты, тесты Векслера и др.) [38].

Все эти ученые подчеркивают ограниченность запаса слов у умственно отсталых детей, особенно полно обнаруживающуюся в начале школьного обучения. Наиболее значимыми причинами бедности словарного запаса таких детей являются нарушения их умственного развития, узость представлений и знаний об окружающем мире, скудность интересов, малая потребность в речевых и социальных контактах, а также неразвитость вербальной памяти [38].

Большинство ученых, изучавших лексику детей с умственной отсталостью, отмечают качественное своеобразие их словаря. Так, по данным В.Г. Петровой, ученики первого класса коррекционной школы восьмого вида не знают названий многих часто встречающихся предметов, которые их окружают (перчатки, будильник, кружка), названий частей предметов (обложка, страница, рама, подоконник). В словаре первоклассников с нарушением интеллекта преобладают существительные бытового характера – названия предметов которыми они пользуются в быту. Усвоение же слов абстрактного значения представляет большие трудности. У этих детей проявляется значительная корреляция между характером выполнения заданий с конкретными и абстрактными словами, а также уровнем развития интеллекта. Так, повторение и осмысливание простых слов определенного значения у этих детей не вызывает проблем. В то же время абстрактный характер слов и словосочетаний воспринимается значительно труднее, чем детьми с нормальным развитием. Для них слова с абстрактным значением осмысливаются более элементарно и примитивно [56].

Многих дети с нарушением интеллекта не употребляют в речи слова обобщающего характера (мебель, посуда, обувь, овощи, фрукты). Многочисленные ошибки наблюдаются при назывании детенышей животных. Напри-

мер можно получить следующие ответы: «У кошки - киска, у собаки - собачонок, собачонок, щененок, у лошади - лошадемок». Почти никогда не называют детеныша овцы, коровы.

В активном словаре детей с нарушением интеллекта мало глаголов, обозначающих способ передвижения животных (*скачет, прыгает, ползает, летает*). На вопрос, кто как передвигается, можно услышать такие ответы: «*Лягушка идет, змея идет, птичка идет*». В речи детей встречаются лишь незначительное число глаголов с приставками, они чаще всего заменяются бесприставочными глаголами (*пришел - шел, перешел - шел*) [56].

Младшие школьники с нарушением интеллекта редко употребляют слова, обозначающие признаки предмета, качества предмета. Дети, как правило называют лишь основные цвета (*красный, желтый, синий, зеленый*), величину предметов (*большой, маленький*), вкус (*сладкий, горький, вкусный*). Противоположности же по признакам *длинный - короткий, толстый - тонкий, высокий - низкий, широкий - узкий* в речи таких детей не встречаются [56].

По результатам исследования Н.В. Тарасенко, умственно отсталые школьники младших классов очень редко употребляют прилагательные, обозначающие внутренние качества человека (*добрый, ласковый, веселый и т.д.*) [43].

Запас слов - наречий в словаре у детей младших классов коррекционной школы восьмого вида также весьма ограничено. Умственно отсталые ученики 1-2 класса пользуются в основном такими наречиями, как *здесь, тут, там, туда, потом* [43].

В словаре умственно отсталых детей нередко встречается неточное употребление слов, т.е. парафазии. Преимущественно заменяются слова с диффузным, расплывчатым значением (*скачет - идет, ползет - идет; высокий, толстый - большой*). Называя предметы, умственно отсталые школьники нередко смешивают слова одного рода, вида [22].

Словом, *рубашка* могут назвать и куртку, и кофту, и рубашку, и свитер, и жакет; словом, *ботинки* - сапоги, ботинки, туфли, калоши, даже сандалиями. Смысловой разброд в употреблении слов объясняется трудностями тонкой дифференциации, групп предметов, и их обозначений. Умственно отсталые дети быстрее воспринимают сходство предметов, чем их различие. При этом они усваивают, прежде всего, общие и наиболее конкретные качества сходных предметов по какому – либо признаку. Например, назначение предметов (ложки, вилки). Различия же предметов определяются гораздо хуже, их обозначения не разграничиваются.

Пассивный словарь умственно отсталых детей гораздо шире активного, но его актуализация происходит с большим трудом: часто для подбора подходящего слова требуется наводящий вопрос. Трудности актуализации связаны с одной стороны, быстрым наступлением охранительного торможения, а с другой - с замедленным образованием семантических полей [22].

Еще одной особенностью лексики умственно отсталых детей является замедленный темп развития понимания значения слова и качественного своеобразия его формы [8].

Понимание значения слова тесно связано с повышением уровня познавательной деятельности. Первоначально слово как конкретное наименование предмета. По мере развития познания появляются и обобщающие слова - признаки, предметы, действия, обстоятельства. Так из обычного наименования предмета слово трансформируется в слово-обобщение, которое постепенно воспринимается как понятие, представляющее обобщение наиболее существенных признаков определенного предмета, явления [8].

У школьников с умственной отсталостью более длительное время, чем у детей в норме, слово является лишь обозначением определенного предмета. Большинство слов так и не превращаются в понятия [66].

Исходя из вышеизложенного, в процессах формирования и развития активного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта можно выделить следующие особенности лексико-семантических нарушений:

- не знают значения многих слов;
- заменяют значение одного слова значением другого, совпадающего с ним по звучанию;
- смешивают семантику исходного слова с лексическим значением других слов, находящихся с ним в отношениях синонимической зависимости;
- вычленяют в слове лишь конкретное значение, не понимая истинного смысла;
- недостаточны языковые абстракции и обобщения.

В целом необходимо отметить, что речевые нарушения являются очень распространенными для данной категории детей с ограниченными возможностями здоровья и имеют стойкий системный характер, т.е. речь страдает как целостная функциональная система, что, в свою очередь, требует настоячивых и длительных специально разработанных коррекционной педагогикой приёмов обучения [66].

1.4. Обзор современных логопедических технологий формирования активного словаря у учащихся младших классов с нарушением интеллекта

Языковая связь в ее разных типах способна реализовываться при наличии определённого запаса слов и умений пользоваться ими, поэтому работа над лексикой приобретает особо важное значение (Лалаева Р. И.).

Освоение лексическим аспектом языка порождает у умственно-отсталых обучающихся существенные проблемы, так как само по себе слово, по определению А.Г. Зикеева, «базисная единица языка – весьма непростое, многомерное и разноплановое явление». В нём «перекрещиваются морфологические, фонетические, социоэтнографические, синтаксические, лексикологические интересы».

В специальной литературе довольно детально освещены трудности становления лексической стороны речи у умственно-отсталых детей, такие

как неточность употребления слов, ограниченность словарного запаса, трудности актуализации словаря, несформированность структуры значения слова, преобладание пассивного словаря над активным, нарушение процесса организации семантических полей, но не так много исследований, посвященных вопросам развития активного словарного запаса у младших школьников с умственной отсталостью.

К старшим классам у многих интеллектуально отсталых школьников происходит корректировка нарушений моторного и сенсорного уровней речи, полное устранение нарушений фонетической стороны речи, в то же время смысловой и языковой уровни у данных детей не достигают нормы и несмотря на применяемые в учебном процессе различные приёмы и методы работы над словом, системы упражнений, нацеленных на активное их усваивание, вопросы становления словаря до настоящего времени остаются актуальными.

Особый интерес для исследования вопросов развития словаря у школьников с умственной отсталостью представляет в современной специальной психолингвистике и логопсихологии применение логопедических технологий развития семантических полей.

В психологии выделяют два аспекта значения слова:

1. «понятийное» значение слова,
2. предметная отнесенность слова.

Более значимую роль в отражении реальности и переработке информации представляет 2-ая функция слова «понятийное значение» слова. Под значением следует понимать способность слова:

- выделять существенные признаки предметов,
- анализировать предметы,
- относить предметы к определенной категории,
- обобщать их.

Слово считается тем звеном, которое объединяет сенсомоторные процессы и мышление. При всей наружной простоте оно обладает трудной

структурой. Во-первых, слово держит звуковую конфигурацию; во-вторых, оно означает предмет; в-третьих, - отображает общие и значительные качества предметов (языковое значение слова). В ходе формирования слово наполняется новейшим содержанием, движется к превращению в понятие. Сказанное возможно представить в варианте семантического треугольника [49].

Впрочем, все стороны семантического треугольника не складываются одновременно. В первоначальной стадии речевого формирования звуковая оболочка слова на время приобретает самостоятельное значение (период самостоятельной речи). Вслед за тем слово протекает сквозь период, когда оно выступает в качестве имени предмета, его части. Это этап жёстких связей меж объектом и словом.

Основным понятием, вокруг которого строится логопедическая работа по развитию словаря, в изучаемой коррекционно-развивающей технологии является понятие «семантическое поле». Л. А. Лурия называет «семантическим полем» комплекс ассоциаций вокруг одного слова [59].

Присутствие «семантического поля» и дает возможность человеку быстро осуществлять отбор слов в ходе общения. А в случае если мы позабыли слово, и оно как бы располагается «на кончике языка», мы ищем его среди «семантического поля».

Фразы в норме сгруппировываются согласно каковым-в таком случае определённым видам, в таком случае имеется сохраняются в памяти стилия организованно:

Слова в норме группируются согласно неким определённым видам, то есть сохраняются в памяти языка упорядоченно:

- определёнными «семантическими полями»,
- по типу противопоставлений (парадигм).

«Семантическое поле» заключается из ядра, которое охватывает периферия – концентры. Ядро обязано являться наиболее объемным и лишь только смысловым. «Семантическое поле», то есть «психологический портрет ре-

бенка», основывается на базе анализа результатов парадигматических ассоциат. В ответ на слово – стимул дети выдают ассоциаты по типу:

- словотворчество;
- антонимии;
- ситуация;
- омонимии;
- синонимии;
- родовых отношений;
- понятийных связей;
- тавтологий;
- переносного значения;
- случайных связей;
- звуковых связей;

и т. д.

Все типы ассоциат делятся на не смысловые и смысловые. К не смысловым ассоциатам относятся звуковые и случайные, а все остальные относятся к смысловым.

Ребенок не способен мгновенно создать объемное «семантическое поле». Оно складывается постепенно. В начала дети обучатся моделировать небольшое «поле», связанное с конкретной ситуацией, а потом со временем его расширяют. При этом идет классификация значений слов прилагательных, глаголов, существительных, наречий более абстрактного значения, которыми так не богата речь детей.

В то же время с расширением «семантического поля» постоянно развивается и функция словоизменения. К примеру, слово «зимнее» (какое?) - может вызвать ассоциаты - дерево, утро, солнце, путешествие, дыхание.

Наличие «семантического поля» демонстрирует, то что отбор слов в процессе говорения является для ребенка довольно трудным процессом. Это и есть ни что иное, как «выбор ближайшего смысла слова».

Данное теоретическое положение подтверждается и тем фактом, что каждое слово обладает пучком значений – переносных и прямых. К примеру, слово «крыло» способно означать:

- крыло здания;
- крыло птицы;
- крыло самолета и т.д.

Подобным образом, приведенные теоретические утверждения доказывают, что процедура называния и восприятия слова ребенком следует рассматривать как сложный процесс выбора «близкого значения слова» (А.Р. Лурия).

Научные труды психологов демонстрируют, что слово обладает механизмом, который создает возможную вероятность связи одних слов с, другими словами. взаимосвязи, которые появляются между словами, принято называть валентностями слов (А.Р. Лурия).

Возможность вызывания к существованию слова находится в зависимости от тех лексических связей, которыми характеризуются слова. Изучения психологов, лингвистов показали, что слова имеют различное количество возможных связей (валентностей). В русском языке слово обладает ограниченным числом валентностей. Наличие валентностей и организация «семантических полей» значений слов дают возможность «увидеть» те психологические механизмы, которые дают толчок к спонтанному (самостоятельному) становлению речи ребенка при ее недоразвитии. А непосредственно:

- слово актуализирует цепь ассоциаций, что вызывает к жизни множество новых слов;
- облегчает поиск слов, более точных по смыслу;
- учит строить словосочетания;
- порождает схему целого высказывания;
- распространяет простое предложение до сложного на основе словосочетаний.

Все вместе взятое и считается основной базой для программирования схемы цельного высказывания. Развитие системы семантических полей одно из направлений высококачественного становления лексики у детей как школьного, так и дошкольного возраста, которое непосредственно связано с развитием мыслительных операций синтеза, анализа, обобщения, а также процессов классификации. Семантические поля предполагают собой функционально-динамические структуры, которые характеризуются разными формами связей (иерархическими, линейными).

Характерные черты развития семантических полей у детей с олигофренией представляют собой мало изученный вопрос.

Из наиболее известных способов исследования семантических полей - использование ассоциативного эксперимента. Итоги вербально - ассоциативного эксперимента, проведенного Н.В. Серебряковой с группами детей 5–8 лет, имеющих общее недоразвитие речи и нормальное речевое развитие, выявили, что существуют определенные единые закономерности развития семантических полей, которые свойственны как для детей с речевым развитием в норме, так и для детей с системным недоразвитием речи. Н. В. Серебряковой были отмечены следующие уровни становления семантических полей.

Первый уровень характеризуется несформированностью семантического поля. На данном этапе становления дети опираются на понимание окружающей обстановки, в качестве слов-реакций доминируют названия предметов, окружающих ребёнка. У детей преобладают случайные ассоциации, лексическая системность не сформирована. Значение слова вводится в значение словосочетаний, в связи с чем распространенными являются синтагматические ассоциации.

Второй уровень характеризуется усвоением взаимосвязей слов, существенно отличающихся друг от друга согласно семантике, однако обозначающих предметы, ситуативно связанные между собой. Это выражается в доминировании тематических ассоциаций, которые опираются на определённые образы (представления), к примеру, крыша - дом, дерево - высоко. По-

добным образом, связь между словами содержит мотивированный, образный характер. Семантическое поле ещё структурно не организовано, никак не оформлено.

В рамках третьего уровня в ассоциативном эксперименте на замену образным связям прибывают связи между словами, семантически близкими, которые выделяют лишь одним отличительным семантическим показателем, что выражается в преобладании парадигматических ассоциаций (берёза- дерево, низко - высоко). Совершается разделение структуры семантического поля. Выделяется ядро, центр семантического поля, наиболее отличительными отношениями которого считаются противопоставление и группировка. Случайные ассоциации полностью исчезают. Наименее представленными оказываются синтагматические и тематические ассоциации.

Исходя из обзора методической литературы, описывающей возможности применения технологии семантических полей при развитии активного словарного запаса детей, наиболее подробно данная технология описана в материале учебно-методического пособия к.п.н. З.А. Репиной «Поле речевых чудес». Она разработала методику развития словаря через расширение семантического поля слов. Опыт, представленный в данном учебном пособии может быть положен в основу описания содержания логопедической работы по развитию активного словарного запаса применительно к умственно отсталым младшим школьникам.

Для представления содержания методики развития семантических полей представляется целесообразным рассмотреть следующие направления:

- научные исследования, на которые опирается методика;
- направления работы, которые включает разработанная методика;
- целевые установки, которые реализуются при применении методики;
- на каких детей она рассчитана;
- практическая значимость использования методики в развитии речи детей

Методика «Развитие словаря через расширение семантического поля слов» опирается на исследования выдающихся учёных, лингвистов, психологов Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, О.С. Виноградовой.

Обучение содержит в себе следующие направления:

1. формирование психологической, базы речи (восприятия различной модальности, внимания памяти, воображения, мышления).
2. уточнение имеющегося словаря;
3. активизация и обогащение словаря через обучение различным способам словообразования и развитие фонематических процессов на более высоком уровне;
4. формирование и расширение «семантических полей» значений слов – глаголов, существительных, прилагательных, наречий;
5. развитие валентностей слов;
6. развитие функций словоизменения.

Методика опирается на естественный речевой онтогенез. Она предусматривает взаимосвязанное формирование фонетико-фонематических и лексико-грамматических компонентов языка, связь речи с другими сторонами психического развития. Таким образом, эффективно, результативно и целесообразно использование этой методики в работе с детьми, имеющими недостаточную сформированность всех языковых структур (онр, нв онр).

В основе методики лежит «ассоциативный эксперимент», разработанный А.Р. Лурия. Ассоциативный эксперимент может быть применен для анализа состояния речи детей до и после экспериментального обучения.

В плане использования технологии развития семантических полей с умственно отсталыми младшими школьниками можно отметить практическое исследование И. Ю. Варламовой. Она представила опыт использования в работе развитие словаря умственно-отсталых школьников через технологии формирования семантических полей. И.Ю. Варламова отмечает, что использование этой технологии в работе повышает у учащихся мотивацию к изучению русского языка, повышает качество выполнения письменных работ, спо-

способствует расширению словарного запаса, улучшению навыков связной речи, стремлению к достижению учащимися собственного результата в процессе написания мини-сочинения.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 1

Анализ сравнительных научных данных по развитию словаря детей в норме и детей с нарушением интеллекта позволяет выявить определенные закономерности:

1. Речь является главным средством человеческого общения. Формирование словаря является основой речевого развития, поскольку слово основная единица языка. Ребенок развивающийся в норме, овладевая речью, приобретает способность к высшим формам мышления т.е. анализа и синтеза, к осознанности поведения. Сформированность регулирующей функции речи позволяет ему быстро и безболезненно адаптироваться в окружающем мире.

2. Научные исследования подтверждают, что структурные компоненты личности ребенка с нарушением интеллекта формируются так же, как и у нормальных детей: только более замедленно и позже по времени.

3. У детей с нарушением интеллекта имеются недоразвитие высших форм познавательной деятельности, о чем свидетельствует позднее и недостаточно качественное развитие речи. Дефект в мыслительной сфере умственно отсталых детей не только тормозит процесс их речевого развития, но и отрицательно сказывается на его качественной стороне. У детей с патологией умственных способностей отмечается качественное своеобразие в нарушении процессов формирования активного словарного запаса (ограничен запас слов, наблюдаются неточности в их употреблении и понимании, зачастую происходит лишь механическое накопление слов, выявляется резкое несоответствие между активным и пассивным словарем). Несформированность семантического поля приводит к затруднениям в речевых контактах.

Анализ специальной методической литературы показал, что вопрос обогащения и активизации словарного запаса детей с интеллектуальной не-

достаточностью в должной мере не освещен; не определены направления и содержание этой работы, место и значение работы по обогащению и уточнению словаря в системе логопедического воздействия как в дошкольных, так и школьных учреждениях.

Развитие активного словарного запаса у умственно отсталых младших школьников может проходить в более качественном отношении, если применять в логопедической работе по данному направлению технологию развития семантических полей с учетом психофизических особенностей детей с нарушением интеллекта.

ГЛАВА 2. ОРГАНИЗАЦИЯ КОНСТАТИРУЮЩЕГО ЭКСПЕРИМЕНТА И АНАЛИЗА ЕГО РЕЗУЛЬТАТОВ

2.1. Цели, задачи, методика констатирующего эксперимента

С целью изучения запаса активного словаря учащихся младших классов с недоразвитием интеллекта были поставлены следующие задачи:

- отобрать методики, позволяющие изучить особенности активного словарного запаса у младших школьников с умственной отсталостью;
- дать оценку качественного состава пассивного словарного запаса младших школьников с нарушением интеллекта;
- определить качественный и количественный состав активного словаря детей с нарушением интеллекта;
- сформулировать выводы по результатам изучения активного словарного запаса у школьников младших классов с умственной патологией.

В констатирующем эксперименте приняли участие 10 учащихся 2 класса специального (коррекционного) класса VIII вида, среди них один мальчик и девять девочек. Эксперимент проводился с 19 января 2017 по 08 марта 2017 года на базе ГБОУ СО «СОШ № 2» города Верхотурья Свердловской области.

У всех детей, участвующих в эксперименте, по данным психоневролога отмечается легкая степень олигофрении, F 70; по данным логопеда сформулировано заключение - несформированность языковых и речевых средств, системное недоразвитие речи III уровня.

При определении методики и содержания обследования активного словаря у исследуемой категории детей была сделана опора на методические материалы Н.М. Трубниковой «Структура и содержание речевой карты», разделы «Обследование понимания речи» и «Обследование активного словаря» [72], а также на методику проведения ассоциативного эксперимента А. Р. Лурии, позволяющего оценить результаты развития активного словарного запаса.

са у исследуемых детей. Они просты в применении, не требуют длительной особой подготовки и могут быть основой для диагностирования как детей с сохранным интеллектом, так и для детей с патологией интеллекта.

В ходе проведения констатирующего эксперимента детям были предложены практические задания, подборка иллюстративного и словесного материала, понятного по содержанию младшему школьному возрасту.

При анализе речевых нарушений мы опирались на основополагающие принципы анализа речевых нарушений, выдвинутые Р. Е. Левиной:

- развития;
- взаимосвязи с другими сторонами психического развития ребенка
- последовательности;
- систематичности;
- наглядности;
- доступности;
- используя такие педагогические качества как выдержка, терпение и доброжелательность, умение расположить ребенка к общению и педагогический такт.

Обследование велось с каждым ребенком индивидуально, после установления с ними положительного эмоционального контакта. С целью подсчета ответов детей в каждом виде диагностики нами применялась следующая методика: за каждый верный ответ ребенок получал 1 балл, неверные ответы не оценивались. Общее число ответов стало исходной точкой для анализа речевого развития детей и планирования последующей логопедической работы с детьми.

Для проведения диагностики «Обследование активного словаря» (таблица 1) было подготовлено 17 заданий, объединенные в следующие группы:

1. слова, обозначающие предметы (5 заданий);
2. название признаков предметов (2 задания);
3. названия действий людей и животных (4 задания)
4. название времен года, их последовательности, признаков (3 задания)

5. слова с противоположным значением (1 задание, с разными словами)
6. слова - синонимы (1 задание, с разными словами)
7. однокоренные слова (1 задание, с разными словами)

Следующие задания были предложены для диагностики умения детей правильно называть предметы:

а) назвать предметы, изображенные на картинках, соотнеся их с обобщающим словом: фрукты, одежда, транспорт, овощи, посуда, мебель (по 3 картинки на каждое обобщающее слово);

б) дополнить тематический ряд слов: лук помидор, морковь, ...; лимон, апельсин, яблоко...; шкаф, диван, стол...; чашка, кастрюля, тарелка...;

в) назвать:

- как называют помещение, где получают книги и выдают, где читают? (по описанию),

- кто трусливый, слабый, косой? (по признакам),

- что греет, сияет, светит? (по действиям);

г) назвать детенышей курицы, собаки, кошки, лошади, козы;

д) найти общее название:

- стол - мебель, а чашка - (это что?),

- сапоги - обувь, а шуба - (это что?),

- помидор - овощ, а яблоко - (это что?);

Для диагностики навыков называния признаков предметов были даны задания:

а) посмотри на картинку и назови:

- морковь - сладкая, а редька... (какая?),

- трава - низкая, а дерево... (какое?);

б) подбери признаки к предметам:

- елка какая? (пушистая, зеленая, стройная, высокая),

- небо какое?

- лимон какой?

Для диагностики сформированности умения определять названия действий людей и животных определяли через задания:

- а) скажи, что делает: учитель, почтальон, повар;
- б) кто как передвигается: ласточка летает, а кузнечик, лягушка, змея, щука;
- в) кто как кричит: петух кукарекает, а курица. воробей, ворона;
- г) покажи картинку где: мальчик выходит, входит, переходит, заходит, отходит, подходит;

Для диагностики умения называть времена года, их последовательности, признаков предлагались задания:

- покажи на картинке лето, зиму, весну, осень;
- как догадался, что на картинке лето, зима, весна, осень;
- разложи по порядку картинки;

Выполняя диагностику знание слов с противоположным значением детям предлагались задания: скажи наоборот: маленький -большой, чистый, холодный, тупой, твердый, светлый, широкий, старший, высокий.

Оценка умения детей подбирать слова - синонимы проводилась на основании заданий: скажи по-другому: радость, боец, ненависть, врач, громкий, верный, быстрый, тайна, умный, сильный;

Для оценки сформированности умения выбирать однокоренные слова изучали через выполнение детьми следующих заданий: назови родственников слова коза, лес, лиса, красить, земля.

Диагностика «Обследование понимания речи» была проведена по следующим составляющим:

- I. Обследование понимания номинативной стороны речи.
- II. Обследование понимания предложений.
- III. Обследование понимания грамматических форм.

Исследуя понимания номинативной стороны речи детям было предложено 6 групп заданий.

1. Называние окружающих предметов

Задание: назови все, что ты видишь вокруг

2. Узнавание предметов по описанию

Задание: покажи: а) чем едят, б) чем рисуют, в) чем чистят зубы (ребенку предлагались рисунки, на которые он указывал уже после прослушивания описания предмета), к примеру, покажи предмет, которым можно кушать суп, его держат в руках (ложка) и т.д.

3. Предъявление «конфликтных» картинок (слов с близким фонематическим звучанием)

Задание: посмотри на картинки и покажи то, что я назову (ребенку предлагают 2 картинки и просят показать одну:

а) ворота - ворона (покажи ворону)

б) коза - коса (покажи косу)

в) мишка - мышка (покажи мишку)

4. Понимание действий, изображенное на картинках

Задание: покажи, на какой картинке мама шьет, ест, стирает, читает;

5. Понимание слов, обозначающих признаки

Задание: (детям предлагаются парные картинки)

а) сравни картинки и покажи где маленький, а где большой мишка; где короткий, а где длинный карандаш; где широкая и узкая лента; низкий и высокий забор.

б) покажи, где квадратный, а где круглый стол; где прямоугольный флажок, а где треугольный;

в) игра «Пирамидка» Указание: надень сначала желтое кольцо, затем красное, синее и зеленое.

6. Понимание пространственных наречий (ребенок по команде выполняет задание)

Задание: подними руку вверх, отведи в сторону, опусти вниз, повернись влево, вправо.

Для обследования понимания предложений дети выполнили 6 групп заданий.

1. Выполнение 2-3х действий в одной просьбе.

Задание: а) выключи свет и открой дверь; б) достань книгу из шкафа, положи ее на стол, а сам садись на стул;

2. Понимание инверсионных конструкций.

Задание: а) определи, что сделано раньше: «я умылся после того, как сделал зарядку»; б) определи кто приехал: «Петю встретил Миша».

3. Выбор наиболее подходящего по смыслу слова

Задание: подбери слово по смыслу «Утром к дому прилетела (стая, стайка, стадо) воробьев».

4. Исправь предложение: «Коза принесла корм девочке»

5. Выбери, какое предложение правильное: «Слон больше мухи», «Муха больше слона», «Взошло солнце, потому что стало тепло», «Стало тепло, потому что взошло солнце».

6. Закончи предложение: «Перелетные птицы улетели в теплые края, потому что ...».

Обследованию понимания грамматических форм речи было уделено особо пристальное внимание и предложено детям выполнить 11 заданий.

1. Понимание логико-грамматических отношений

Задание: а) покажи, где хозяйка собаки (ребенку предлагают 2 картинки - где девочка с собакой и собака); б) покажи, где владелец велосипеда (ребенку предлагают 2 картинки - мальчик с велосипедом и велосипед);

2. Понимание отношений, выраженные предлогами

Задание: покажи, на какой картинке птичка сидит на клетке, под клеткой, около клетки, перед клеткой, за клеткой, в клетке;

3. Понимание падежных окончаний существительного.

Задание: покажи карандашом ручку, линейку ручкой;

4. Понимание форм единственного и множественного числа существительных.

Задание: покажи, на какой картинке нарисована тетрадь, а на какой - тетради, машина – машины, шар, - шары;

5. Понимание числа прилагательных.

Задание: покажи, о какой картинке говорят: «Зеленый?», «Зеленые?» (ребенку показывают картинку, на которой изображены один флаг и много флагов зеленого цвета);

6. Понимание рода прилагательных.

Задание: покажи красная, красный, красное (ребенку предлагаются картинки, на которых изображены красная морковь, красный шар и красное яблоко);

7. Понимание единственного и множественного числа глаголов.

Задание: покажи, где сидят, сидит (ребенку предлагаются картинки, на которых одно и то же действие совершается то несколькими лицами, то одним «на скамейке сидит девочка», «На скамейке сидят девочки»).

8. Понимание формы мужского и женского рода глаголов в прошедшем времени

Задание: ребенку объясняется, что девочку и мальчика могут звать одинаково. К примеру, Саша. Покажи, на какой картинке Саша ел, читала, мыл посуду, вытирала пыль.

9. Понимание префиксальных изменений глагольных форм.

Задание: покажи, на какой картинке мальчик выходит, входит; на какой картинке дверь открыта, закрыта; на какой картинке девочка выливает, наливает.

10. Понимание глаголов совершенного и несовершенного видов.

Задание: покажи, на какой картинке девочка вымыла руки, на какой моет; на какой картинке сняла куртку, на какой снимает.

11. Понимание залоговых отношений.

Задание: покажи, на какой картинке девочку одевают, а на какой она одевается, где мальчика умывают, а где он умывается.

Помимо общепринятого традиционного обследования понимания речи и сформированности активного словаря для последующей оценки результативности проведенной логопедической работы с применением технологии семантических полей была применена методика проведения ассоциативного эксперимента.

Ассоциативный эксперимент

В целях экспериментального изучения субъективных семантических полей слов, функционирующих и формируемых в человеческом сознании, и характера семантических связей слов внутри семантического поля в психолингвистике используется метод ассоциативного эксперимента. Авторы этого эксперимента в практической психологии считаются американские психологи Х. Г. Кента и А. Дж. Розанова (1910). Основоположники психолингвистических вариантов ассоциативного эксперимента были Дж. ДIZE и Ч. Осгудом [99, 31 и др.]. В Российской психологии и психолингвистике методы ассоциативного эксперимента были усовершенствованы и апробированы в экспериментальных исследованиях А. Р. Лурии и О. С. Виноградовой [44, 156 и др.].

В настоящее время ассоциативный эксперимент считается наиболее развитой техникой психолингвистического анализа семантики речи. Процедура ассоциативного эксперимента заключается в следующем.

Испытуемому предъявляется слово или целый набор слов и говорится, что им необходимо ответить первыми приходящими в голову словами. Обычно каждому испытуемому дается 100 слов, на ответы 7-10 минут.

В прикладной психолингвистике создано несколько ключевых вариантов ассоциативного эксперимента:

1. «Свободный» ассоциативный эксперимент. Испытуемому не дается практически никаких ограничений на словесные реакции.
2. «Направленный» ассоциативный эксперимент. Испытуемому предлагается называть только слова конкретного грамматического или же семантического класса (к примеру, подобрать прилагательные к существительным).
3. «Цепочный» ассоциативный эксперимент. Испытуемому предлагается реагировать на слово-стимул сразу же несколькими словесными ассоциациями - к примеру, назвать в течение 20 секунд 10 различных слов или словосочетаний.

Методика оценки данных ассоциативного эксперимента. Существует несколько вариантов разновидностей интерпретации результатов ассоциативного эксперимента.

При анализе словесных реакций испытуемых выделяют, прежде всего, так называемые синтагматические {небо - голубое, дерево - растет, машина - едет, курить - вредно) и парадигматические {стол - стул, мать - отец) ассоциации.

Синтагматическими называют ассоциации, грамматический класс которых отличен от грамматического класса слова-стимула и которые всегда выражают предикативные взаимоотношения. Парадигматические ассоциации представляют собой слова-реакции такого же грамматического класса, то что и слова-стимулы. Они подчинены семантическому принципу «минимального контраста», в соответствии с которым чем меньше отличаются слова-стимулы от слов-реакций по составу семантических компонентов, тем более высока возможность актуализации слова-реакции в ассоциативном процессе.

Данный принцип объясняет, вследствие чего по характеру ассоциаций возможно восстановить семантическую структуру слова-стимула: весь ряд ассоциаций, образовавшийся у испытуемых на данное слово, содержит определенные признаки, аналогичные содержащимся в слове-стимуле (к примеру: лето, летние, отдых, начались, ура, скоро, школа, лагерь отдыха, безделье). Эти словесные реакции могут легко восстанавливать слово-стимул (в представляемом случае - слово каникулы).

Некоторые ученые считают, то что парадигматические ассоциации отображают языковые взаимоотношения, а синтагматические - отражаемые в речи предметные отношения [21, 55, 51 и др.].

Из числа словесных реакций в психолингвистике выделяют еще реакции, отображающие родовидовые взаимоотношения (стул - мебель, собака - домашнее животное), «звуковые» ассоциации, имеющие фонетическое сходство со стимулом (крошка - кошка, сом - ком), реакции, отображающие ситуационные связи обозначаемых предметов (мышка - кошка, молоко), «клиши-

рованные», восстанавливающие «речевые клише» (мастер - золотые руки, гость - незваный), «социально-детерминированные» (женщина - мать, хозяйка) и др.

Одной из ключевых характерных отличительных особенностей ассоциативного эксперимента считается его простота и доступность использования, потому что он может проводиться как индивидуально, и в то же время с группой испытуемых. Испытуемые оперируют значением слова в ситуации речевого общения, собственно, что помогает выявлять в ходе эксперимента и некоторые определенные составляющие значения. Ассоциативные исследования демонстрируют, собственно, что одной из личностно-психологических индивидуальностей ассоциативных реакций испытуемых различного возраста (соответственно, обладающих разным уровнем языкового развития) считается проявленная в разной степени основная ориентировка на фонологические и грамматические признаки слова-стимула.

При этом некоторые фонетические («звуковые») ассоциации имеют все шансы рассматриваться и как смысловые (мама - рама, дом - дым, гость - кость). Преобладание таких ассоциаций отмечают чаще у детей, еще не овладевших в необходимой степени семантикой символов родного языка, а также имеющих отставание в речевом развитии. Большой уровень частотности или доминирование фонетических ассоциаций свойственна также для лиц (как детей, так и взрослых) с умственной отсталостью [21, 55].

Важная часть словесных ассоциаций у детей и взрослых определена речевыми штампами, клише. Ассоциации при этом также отображают различные аспекты культурно-исторического опыта испытуемого (площадь – Красная, столица - Москва) и текстовые реминисценции (мастер - Маргарита).

Семантические поля слов «активного словаря» (как и определяемые ими ассоциативные реакции) у каждого человека выделяются большим личным своеобразием, как по прочности семантических связей, так и по составу лексических единиц, между ними. Актуализирование этой либо другой взаи-

мосьязи в ответе-реакции не случайна и способна находится в зависимости в том числе и от ситуации (например, у ребенка: друг - Вова). Большое воздействие на структуру и характерные черты речевой (вербальной) памяти человека оказывает общий уровень образования и культуры. Ассоциативные эксперименты некоторых отечественных ученых психологов и лингвистов выявили, то что лица с высшим техническим образованием дают чаще парадигматические ассоциации, а с гуманитарным — синтагматические [41, 102].

Применение в исследовании особенностей формирования активного словарного запаса у младших школьников с умственным недоразвитием традиционных технологий обследования активного словарного запаса и приемы технологий проведения ассоциативного эксперимента помогут выявить качественный аспект нарушений формирования лексики у этой категории детей и эффективно спланировать работу логопеда.

2.2. Анализ результатов констатирующего эксперимента

Результаты обследования активного словарного запаса у младших школьников с умственной патологией фиксировались в протоколы обследования на каждого ребенка, отбирались и анализировались материалы, имевшие непосредственное отношение к объекту исследования, осуществлялся сравнительный анализ полученных результатов. По результатам обследования «активного словаря» зафиксированных в таблице 1, можем наблюдать следующий результат: дети не знают или путают времена года, не понимают значения слов синонимов, не могут назвать слова с противоположным значением.

Необходимо отдельно отметить, что все дети диагностируемой группы испытывали сложность в образовании однокоренных слов при выборе нужного слова в пробе.

Таблица 1

Результаты обследования активного словаря

№	Имя ребенка	1						2		3				4	5	6	7	Сред- ний балл
		а	б	в	г	д	е	а	б	а	б	в	г					
1	Евгений Д	3	2	2	3	1	2	3	2	3	2	3	2	2	2	1	1	2,1
2	Полина Г.	2	2	2	3	2	2	2	2	3	2	3	2	2	2	1	1	2
3	Настя Н.	3	2	2	2	3	3	2	3	2	2	3	3	2	2	2	1	2
4	Даша С	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2	3	3	2	1	1	1	2
5	Кристина Л.	1	1	1	2	1	1	2	1	2	1	2	2	1	1	1	1	1,3
6	Арина Ч.	2	2	2	3	1	1	3	2	2	1	3	2	2	2	1	1	1,8
7	Настя В.	1	1	1	1	2	2	2	1	2	1	2	2	2	2	1	1	1,5
8	Анжела М.	3	2	2	2	1	1	3	2	3	2	3	2	2	1	1	1	1,7
9	Настя М.	2	2	2	3	1	1	2	2	3	1	2	2	2	2	1	1	1,8
10	Зина Н	1	2	1	2	2	2	2	2	3	2	1	1	2	2	1	1	1,6

1. Слова, обозначающие предметы.
2. Название признаков предметов
3. Названия действий людей и животных.
4. Название времен года, их последовательности, признаков
5. Слова с противоположным значением
6. Слова – синонимы
7. Однокоренные слова.

По результатам, зафиксированным в таблице 2, можно наблюдать, что у детей исследуемой группы наблюдаются проблемы в понимании номинативной стороны речи. Наибольшее количество баллов набрал Евгений Д. 2,8 балла; минимальное количество баллов – 1,5 у Кристины Л. Самый низкий балл – 1 в 4 пробах из 8 проб показала Кристина Л.

Таблица 2

Результат обследования понимания номинативной стороны речи

№	Имя ребенка	Называ- ние окру- жающих предме- тов	Узнава- ние пред- метов по описанию	Предъ- явление «кон- фликт- ных» карти- нок	Пони- мание дей- ствий, изобра- женное на кар- тинках	Пони- мание слов, обозна- чающих призна- ки			Пони- мание про- стран- ствен- ных наре- чий	Сре- дни й балл
						а	б	в		
1	Евгений Д.	3	3	3	3	2	3	4	2	2,8
2	Полина Г.	3	4	4	2	3	2	3	2	2,6
3	Настя Н.	3	4	3	3	3	3	3	2	3
4	Даша С	2	3	2	2	2	2	1	3	2,5
5	Кристина Л.	2	2	2	2	1	1	1	1	1,5
6	Арина Ч.	2	2	2	2	2	2	2	2	2
7	Настя В.	2	2	2	2	2	2	1	2	1,8
8	Ангела М.	3	2	2	2	2	1	2	2	2
9	Настя М.	3	1	2	3	2	2	2	2	2,1
10	Зина Н.	3	3	3	2	2	2	2	2	2,3

Результаты, зафиксированные в таблице 3, говорят нам о том, что проблемы понимания речи у детей обследуемой группы также наблюдаются. По 1 баллу в 6 пробах из 8 зафиксированы у Кристины Л.; Полина Г. и Зина Н. набрали по 3 балла, в одной пробе из 8. Самый высокие баллы по результатам исследования понимания речи у Полины Г., 2,3 балла; самый низкий 1,1 балла у Кристины Л.

Результаты, зафиксированные в таблице 4, показывают, что дети данной группы имеют проблемы в равной степени. Лучшими оказались результаты понимания множественного и единственного числа существительных. Самый высокий показатель в данном обследовании зафиксирован у Евгения Д. 2,8 балла, а самый низкий показатель 1,5 балла у Кристины Л.

Таблица 3

Результат обследования понимания предложений

№	Имя ребенка	Выполнение 2-3х действий в одной просьбе	Понимание инверсионных конструкций		Выбор наиболее подходящего по смыслу слова	Исправь предложение	Выбери, какое предложение правильное	Законочи предложение	Средний балл
			а	б					
1	Евгений Д.	2	2	2	2	2	2	3	2,1
2	Полина Г.	2	2	2	2	3	2	3	2,3
3	Настя Н.	2	2	2	2	3	2	2	2,1
4	Даша С.	1	2	2	2	2	2	2	1,8
5	Кристина Л.	1	1	1	1	1	1	2	1,1
6	Арина Ч.	1	1	2	1	2	2	2	1,5
7	Настя В.	1	2	1	2	1	1	2	1,4
8	Ангела М.	2	2	2	2	1	1	2	1,7
9	Настя М.	1	1	2	1	2	2	2	1,5
10	Зина Н.	3	2	1	2	2	1	2	1,8

Таблица 4

Результат обследования понимания грамматических форм

№	Имя ребенка	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	Средний балл
1	Евгений Д	2,5	3	2	4	4	2	2	2	3	2	2	2,8
2	Полина Г.	2	3	2	4	3	2	2	2	2	2	2	2,5
3	Настя Н.	2,5	3	3	3	3	2	2	3	2	2	2	2,7
4	Даша С.	3	3	2	3	2	2	2	2	2	1	2	2,4
5	Кристина Л.	2	2	1	2	2	1	1	1	1	1	1	1,5
6	Арина Ч.	2	3	2	2	3	1	1	1	2	1	2	2
7	Настя В	2	2	1	2	1	2	1	1	2	1	2	1,7
8	Ангела М.	1,5	2	2	2	2	1	2	2	2	1	1	1,8
9	Настя М.	2	2	2	2	1	2	2	2	1	2	1	1,9
10	Зина Н.	2	3	2	2	2	1	2	2	1	2	1	2

1. Понимание логико-грамматических отношений.
2. Понимание отношений, выраженные предложениями.
3. Понимание падежных окончаний существительного.
4. Понимание форм единственного и множественного числа существительных.
5. Понимание числа прилагательных.
6. Понимание рода прилагательных.
7. Понимание единственного и множественного числа глаголов.
8. Понимание формы мужского и женского рода глаголов в прошедшем времени.
9. Понимание префиксальных изменений глагольных форм.
10. Понимание глаголов совершенного и несовершенного видов.
11. Понимание залоговых отношений.

Общие результаты диагностики были оформлены в протоколы обследования понимания речи на каждого ребенка (таблица 5).

Таблица 5

Результаты обследования понимания речи

№	Имя ребенка	понимание номинативной стороны речи	понимание предложений	понимание грамматических форм	Средний балл
1	Евгений Д.	2,8	2,1	2,8	2,6
2	Полина Г.	2,6	2,3	2,5	2,4
3	Настя Н.	3	2,1	2,7	2,6
4	Даша С.	2,5	1,8	2,4	2,2
5	Кристина Л.	1,5	1,1	1,5	1,3
6	Арина Ч.	2	1,5	2	1,8
7	Настя В.	1,8	1,4	1,7	1,6
8	Анжела М.	2	1,7	1,8	1,8
9	Настя М.	2,1	1,5	1,9	1,8
10	Зина Н.	2,3	1,8	2	2

В таблице 5 по результату диагностик понимания речи, можно констатировать, что дети обследуемой группы имеют проблемы в понимании речи, им необходима четко организованная адресная коррекционная работа по формированию и развитию понимания речи.

Нарушения речи у обследованных детей довольно многообразны, они выражаются в нарушении произношения, грамматического строя речи, слоговой структуры слова, понимания речи, в нарушении темпа и плавности речи, а также бедности словарного запаса.

В звукопроизношении чаще прослеживались нарушения звуков из фонетических групп соноров, шипящих, свистящих. Полиморфные нарушения отмечались у всех детей. Проявлялись фонологические недостатки в виде замены звуков по способу и месту образования. недифференцированного произношения и смешения. В свободном речевом потоке у всех детей (100%) увеличивалась «смазанность» звукопроизношения.

В процессе обследования фонематического слуха, максимальную сложность для детей представило повтор слогового ряда за логопедом. Путали звуки, близкие по акустическим признакам. Погрешности отмечались не только как при произношении слоговых рядов с дефектными звуками, так и при повторении слоговых рядов с ненарушенными в произношении звуками.

При исследовании слоговой структуры слова чаще трудности наблюдались в двух, трех, четырех сложных словах со стечением согласных, наблюдается упрощение структуры слога.

При изучении грамматического строя речи у детей были выявлены нарушения морфемной стороны слова (словообразовании и словоизменении). В словоизменении наиболее частые затруднения встречались в употреблении сложных предлогов (около, над, из-за, под), а в словообразовании наблюдались ошибки в образования прилагательных от существительных и образования уменьшительной формы существительного.

Отмечается бедность активного словарного запаса, проявляются затруднения в определении синонимов, обобщающих и родственных слов (100%). Особо низкие показатели оказались у Кристины Л. - 1,3 балла, что в процентном соотношении составляет 26%, а самый высокий показатель у Евгения Д. - 2,6 балла, в процентном соотношении 42%. Средний показатель обследования словаря наглядно демонстрирую рисунок 1 и рисунок 2.

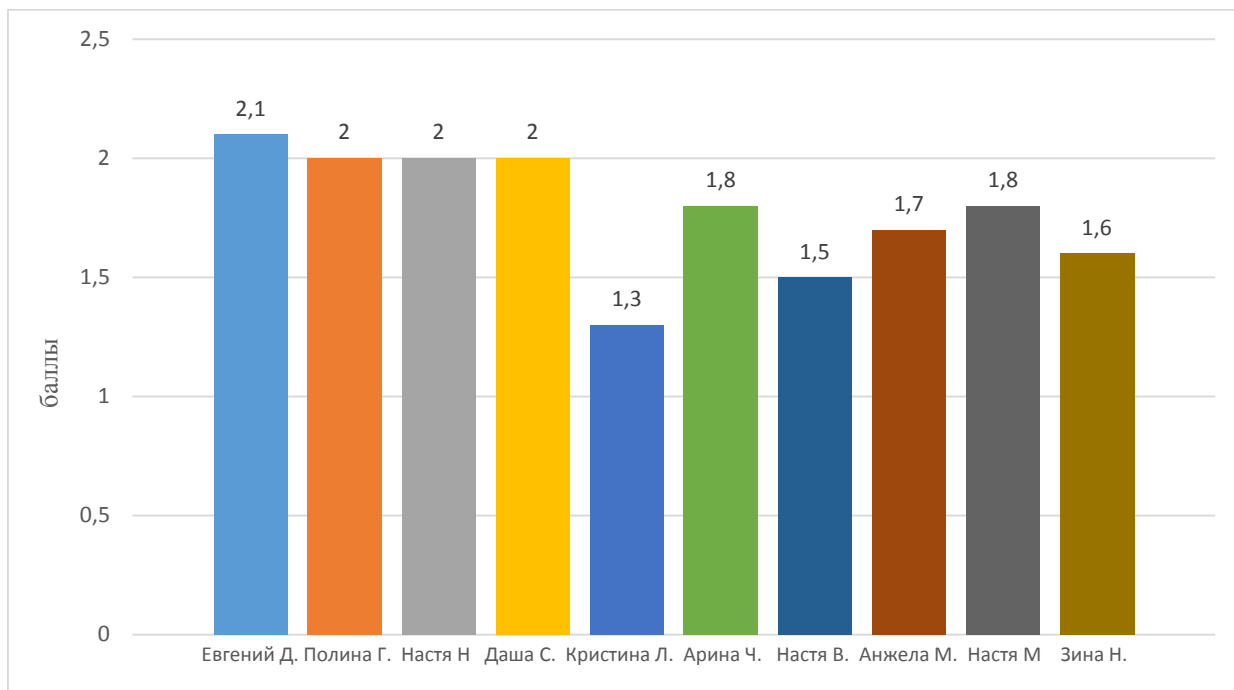


Рис. 1. Результаты обследования активного словаря (средний балл)

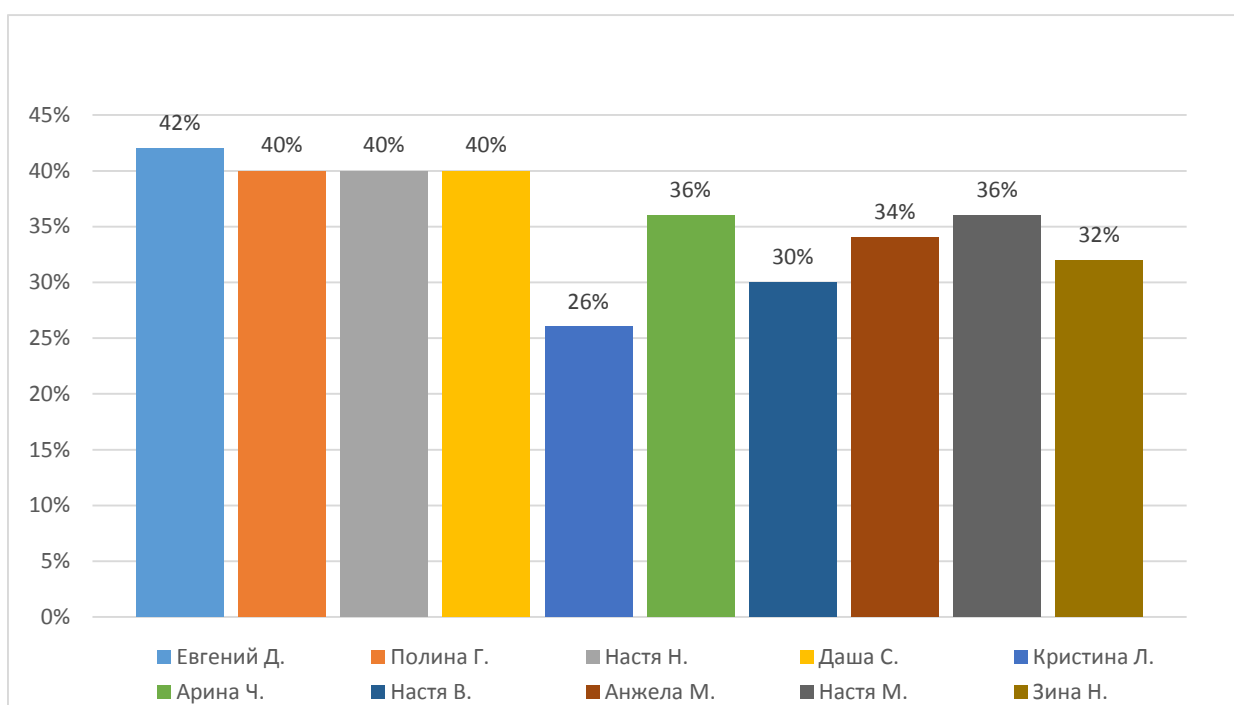


Рис. 2. Результаты обследования активного словаря детей (в процентном соотношении)

Кроме того, результаты ассоциативного эксперимента (рисунок 3) позволили выявить следующие особенности проявления нарушений активного словарного запаса у младших школьников с умственной отсталостью.

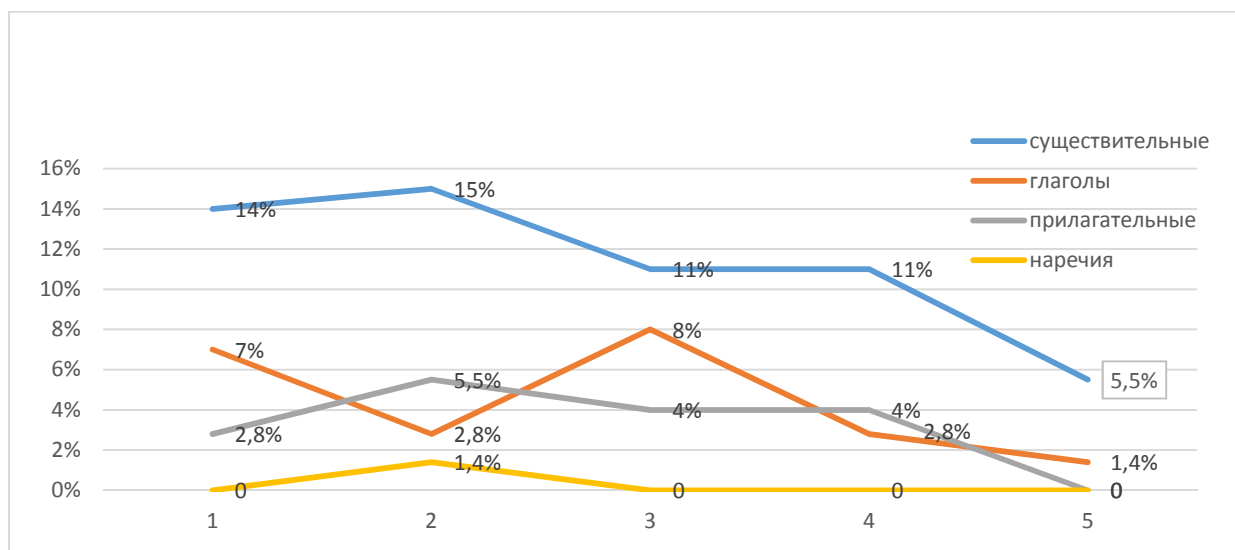


Рис. 3. Результаты проведения ассоциативного эксперимента с детьми с нарушением интеллекта (в процентном соотношении):

1-Евгений Д., 2- Полина Г., 3- Настя Н., 4-Даша С., 5-Кристина Л.,

Материалы, полученные в процессе диагностики (приложение 3), дали возможность осуществить анализ по двум позициям:

- а) выполнили подсчет слов с опорой на части речи (количество прилагательных, существительных, глаголов, числительных и наречий)
- б) выполнили подсчет слов – реакций по типам ассоциантов.

В итоге были получены следующие данные:

- дети назвали 48 существительных на предложенные слова-стимулы, причем 11 из них были отнесены к слову «осень», наименьшее количество существительных было подобрано к словам «снегопад» и «падают» (по 2 слова), к словам «теплая» и «холодная» не назвали ни одного существительного;
- количество названных прилагательных и глаголов примерно равно (13 и 10 слов соответственно), что без сомнений меньше слов существительных;
- из иных частей речи были названы слова «там» и «много»;

Проводя диагностическое обследование, было выявлено, что многие дети не понимают значение отдельных слов, по этой причине не могут подобрать слова-реакции по смыслу. К примеру, к слову «вянет» не было названо ни одного слова из какой-либо части речи, так как дети не знают смысл данного слова.

Дети, в процессе эксперимента, на слова-реакции больше всего называли ассоциаты по типу «ситуация» - 30 слов, по типу «случайные связи» - 28 слов, по типу «звуковые связи» - 14 слов.

Исследование выявило, что у детей с умственной отсталостью преобладают бессмысловые связи (случайные и звуковые).

Для формирования общих представлений о семантических полях мы взяли темы «Весна, осень». У детей, участвовавших в эксперименте, были проанализированы результаты, по ключевым словам, «снег», «трава», «листья», «птицы».

1 задание. Подбор родственных слов.

Снег - все воспитанники родственным словом называли снеговик;

Листья - все дети подобрали слово листик;

К слову «птицы» не нашли ни одного родственного слова.

К слову «трава» - один воспитанник подобрал слово травы, еще один ребенок подобрал слово травка.

2 задание. Подбор слов-действий.

Снег - 5 человека подобрали слова, идет; 1 ребенок –лежит; остальные слов не подобрали.

Листья - 2 человека называли слова качаются, падают; 1 ребенок сказал слова шуршат, желтеют; остальные не подобрали ни одного слова.

Птицы - 3 учащихся подобрали слова клюют, летят; 1 - сказал чирикают, остальные не смогли подобрать.

Трава -3 ребенка называли слова растет, сохнет; 2 - сказали желтеет, остальные не подобрали.

3 задание. Подбор слов-признаков.

Снег - 7 детей сказали – белый, 2 - холодный;
Листья - 2 детей сказали зеленые, 2 человека - маленькие; 1 ребенок - желтые;
Птицы – 1 ученик - красивые; 3 ребенка – маленькие, нужны; дикие, зимующие - по 1 ученику.
Трава – зеленая назвали 8 человек, маленькая назвал 1 ребенок.

В результате, можно отметить, что больше всего слов-реакций дети называли на слово «Снег» - 28 слов, 21 слово было названо на стимул «листья» и приблизительно одинаковое количество слов сказано о стимулах «трава» и «птицы» (13 и 14 слов, соответственно). Ответы детей отличались однообразием, дети чаще использовали простые, примитивные слова-характеристики. К примеру: на вопрос: «что делает?» – висит, падает; на вопрос: «какой?» – маленький, зеленый, холодный. Ответы школьников характеризуют бедность запаса словаря, узость семантического поля, недостаточность речемыслительной деятельности.

В целом, можно говорить о качественно иной природе речевых нарушений при системном недоразвитии речи у детей с нарушением интеллекта, что требует особого подхода к проектированию содержания логопедической работы по развитию активного словарного запаса и обязательного учета всех структурных нарушений компонентов речевой деятельности ребенка. Данные фиксировались в протоколе и составлялся план индивидуальной работы (приложение 1).

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 2

Речь ребёнка развивается под воздействием взрослых и в большей степени находится в зависимости от необходимой речевой практики и от обучения и воспитания, которые начинаются с первых дней его жизни. Речь не является врождённой способностью, а формируется в процессе онтогенеза параллельно с физиологическим и интеллектуальным развитием ребёнка и служит показателем его общего развития. Усвоение детьми родного языка протекает со строгой закономерностью и характеризуется рядом черт, совокупных для детей. Для того чтобы понять патологию речи, следует отчетливо

представлять весь путь последовательного речевого формирования детей в норме, понимать закономерности данного процесса и усвоения, от которых зависит его успешное развитие.

Целью проведенного констатирующего эксперимента было исследование особенностей активного словаря обучающихся младших классов с недоразвитием интеллекта. Анализ результатов, полученных в ходе обследования, позволил сделать вывод том, что все десять обучающихся, принимающих участие в эксперименте, имеют качественные нарушения в формировании активного словарного запаса в структуре системного недоразвития речи.

Проведение ассоциативного эксперимента наряду с традиционной методикой обследования активного словарного запаса и понимания речи позволило выявить у обучающихся младших классов с патологией интеллекта следующие качественные особенности в формировании активного словарного запаса:

- дети обладают недостаточным словарным запасом;
- в речи используют преимущественно слова в границах личного опыта;
- при ответах на вопросы, предложения строятся в виде отдельных слов и коротких фраз;
- наиболее часто употребляемыми были слова существительные, реже прилагательные и глаголы, наречия и числительные встречались в единичных случаях;
- у всех испытуемых страдает процесс отбора слов и оперирования ими в речевой деятельности;
- словарь сформирован хаотично, не организованно;
- инструкции экспериментатора дети воспринимали с трудом, поэтому не сразу выполняли задание;
- ответы были не уверенными.

Данные результатов эксперимента позволяют сделать вывод о том, что необходимо корректировать нарушенные функции и процессы у испытуемых, с целью предупреждения процессов десоциализации и декоммуникации в будущем.

ГЛАВА 3. ЛОГОПЕДИЧЕСКАЯ РАБОТА НА ОСНОВЕ РАЗВИТИЯ СЕМАНТИЧЕСКИХ ПРЕДСТАВЛЕНИЙ ПО ФОРМИРОВАНИЮ АКТИВНОГО СЛОВАРЯ У МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ ИНТЕЛЕКТА

3.1 Организация логопедической работы на основе развития семантических полей по формированию активного словаря у детей экспериментальной группы

К особым образовательным потребностям, регламентированным Федеральным государственным образовательным стандартом для обучающихся с интеллектуальными нарушениями, относят:

- необходимость непрерывности коррекционно-развивающего процесса, реализуемого как в процессе коррекционной работы, так и в ходе содержания предметных областей;
- необходимость непрерывности коррекционно-развивающего движения, реализуемого равно как посредством сущности настоящих сфер, таким образом и в ходе коррекционной деятельности;
- эффективный, научный, практико-ориентированный характер содержания образования;
- доступность содержания, реализуемых в процессе образования, познавательных задач;
- регулярная актуализация сформированных у обучающихся умений и познаний;
- специальное обучение их «перенесению» с учетом изменяющихся обстоятельств трудовых, познавательных, учебных и иных ситуаций;
- обеспечение особой временной и пространственной организации общеобразовательной среды с учетом функционального состояния нейродинамики психических процессов и центральной нервной системы, обучающихся с олигофренией (интеллектуальными нарушениями);

- формирование мотивации и заинтересованности к познанию окружающего мира к учению и социальному взаимодействию со средой с учетом возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося;
- активизация познавательной деятельности, развитие положительного отношения к окружающему миру.

В основу содержания методики развития активного словаря с помощью технологии семантических полей в качестве основополагающих теоретико-методологических положений были положены вышеуказанные принципы работы.

У детей с недоразвитием интеллекта в школьные годы сохраняются формы речи, которыми здоровые дети пользуются в три-четыре года, то есть речь ситуативная, неполно раскрывающая сущность мысли и потому понятная лишь тому, кто владеет ситуацией. Дети вместо того чтобы называть действующих лиц, широко пользуются местоимениями. Замедленное, недоразвитие анализаторов приводит к тому, что при олигофрении резко задерживается речевое развитие. К тому периоду, когда речь должна бы быть орудием мышления, обозначения, средством общения, она оказывается в высшей степени неразвитом состоянии.

Довольно часто при олигофрении первоначальные единичные слова возникают в два-три года, а краткие, аграмматичные и скудные фразы - к пяти-шести годам. К обучению в школе ребенок приходит с резким речевым недоразвитием. У учащихся первых классов вспомогательной школы весьма несовершенен грамматический строй речи. В целом готовность к школьному обучению у таких детей низкая.

Коррекционная работа с детьми с системным недоразвитием речи предполагает реализацию следующих целей и задач.

Цель коррекционной работы: реализация методов и приемов технологии развития семантических полей, направленных на уточнение и расширение активного словаря у младших школьников с нарушением интеллекта.

Цель коррекционной работы актуализируется посредством решения следующих задач:

1. создание условий для положительной мотивации на развитие актуального словарного запаса по основным тематическим группам через использование технологии семантических полей;
2. развитие и актуализация активной словарной лексики по основным тематическим группам через использование технологии семантических полей у учащихся младших классов с нарушениями интеллекта;
3. создание условий для успешной социализации учащихся с отклонениями в развитии интеллекта через перенос полученных лексических знаний в практические коммуникативные ситуации.

Проанализировав особенности логопедической работы по развитию активного словаря школьников с умственной отсталостью, при планировании деятельности учителя-логопеда в этом направлении были выделены следующие основные положения:

1. В ходе коррекционно-логопедического воздействия работа проводится по уточнению значения слов, обогащению словарного запаса, по формированию лексической системности, развитию семантики слова, и семантических полей.
2. Особо требуют внимания глаголы и прилагательные, предикативный словарь. В младших классах вспомогательной школы работа начинается с расширения словаря за счет более употребительных глаголов с применением заданий или игр: «Кто как голос подает», «Кто как передвигается», «Кто что делает», «Кто какие звуки издает», «Кто как ест» и т. д.
3. При планировании работы по формированию активного словаря особого внимания требует работа по овладению прилагательными. Она начинается со слов, обозначающих величину, форму, основные цвета. В последующем отрабатываются слова, обозначающие вес, ширину, толщину, качества поверхности, длину, высоту, вкусовые качества. Вслед за тем ведется работа над прилагательными, которые образуются от существительных с помощью суф-

фиксов, а кроме того над трудными по семантике прилагательными (к примеру, означающими внутренние свойства человека - оценочными,).

4. Одновременно с формированием предикативного словаря не прекращается работа по уточнению и обогащению номинативного словаря. В особенности значимой считается работа по усвоению слов обобщающего характера (одежда, посуда и т. д.), которая содействует формированию у детей аналитико-синтетической деятельности, операций обобщения.

5. Обогащение словаря осуществляется и за счет наречий, числительных, местоимений, и иных частей речи.

6. Работа по обогащению словаря у детей с умственной отсталостью подразумевает уточнение слов-синонимов.

7. Работа во вспомогательной школе над уточнением значения слова должна быть непосредственно сопряжена с классификацией предметов, с уточнением представлений у детей об окружающих явлениях и предметах, с работой по развитию лексической системности. Систематизация предметов ведется как с использованием речи (к примеру, найти лишнее, назвать одним словом все предъявленные предметы, выбрать только овощи, и т. д.), так и в неречевом плане (к примеру, картинки разложить на две группы). Рекомендуются рисунки, записи, помогающие ребенку освоить различные категории предметов, освоить и сопоставить общее заглавие и наименования конкретных предметов, освоить родовидовые отношения. Актуализации словаря содействуют и деятельность по звуковому анализу слова, закреплению его кинестетического и слухового образов. Все эти сложные задачи, нацелены на формирование и актуализацию словарного запаса дети с патологией интеллекта решают не всегда успешно и неодновременно. Освоение активным словарным запасом способно двигаться двумя способами: в ежедневном, естественном общении детей с находящимися в окружении взрослыми и в ходе намеренно организуемого преподавателями и родителями обучения. От содержания, методов и характера подобного специального и естественного обучения зависит формирование речи детей.

Изучения специалистов по психологии (Л. С. Выготского, А. Р. Лурия и др.) демонстрируют, собственно, что слово имеет возможность указывать не только на определенное качество, действие, отношение или предмет, но оно имеет возможность актуализировать весь комплекс ассоциаций. Ассоциация - (лат. *assocío, associatium* присоединять) - отображение взаимосвязи явлений и предметов действительности вследствие установления связи между психическими процессами [50].

Процесс ассоциации – мыслительная процедура объединения, сближения взглядов согласно ассоциации. Ассоциации стимулируют в нашем разуме не только понятия, слова, но и запахи, цвета и многое иное. Ассоциации бывают:

- логические (смысловые) - внутренние взаимосвязи объектов, явлений, определенные методом выделения ведущих, второстепенных черт от ключевых;
- механические - образованные на основе отделения второстепенных, однако кидающихся в глаза признаков, свойств;
- ассоциации согласно контрасту, сходству, смежности (согласно контрасту - образовывается в основании обратных свойств, качеств; согласно смежности – возникают в основании событий, совпадения явлений (по месту и времени); по однообразию - возникают на основе сходных, одинаковых качеств, образов предметов, особенностей явлений);
- при заучивании текста способна появиться круговая ассоциация, она выражается в появлении ассоциации меж концом строфы и вслед зачитываемым за ним началом последующей строфы (В. И. Селиверстов) [50].

В таком случае за любым словом в обязательном порядке стоит система механических связей, звуковых смысловых, которые оформляют семантическое поле.

Совокупность ассоциаций, образующихся вокруг одного слова, называется «семантическим полем» (А. Р. Лурия) [53]. Наличие существования семантического поля в размере составляет все слова, сопряженные друг

с другом. Любое слово сопряжено с другими обилием смысловых связей: звуковых, понятийных, ситуационных, и т.д. К примеру, слово «КОШКА» имеет возможность вызвать связи согласно звуковому однообразию (кошка – окошко, крышка, кружка, крошка). На это же слово могут в ответ всплывать и связи ситуационные (мышка - молоко - кошка), а также связи понятийные (кошка - домашнее животное).

Семантическое поле у любого человека свое и находится в зависимости от возраста, профессии, традиций народа, принадлежности к нации, культурно-исторических географических условий. Наличие семантического слова демонстрирует, что в памяти человека все слова укладываются организованно, упорядоченно, процесс называния и восприятия слова очень трудный процесс для детей. Данная процедура подбора близкого смысла слова. О ходе называния и восприятия слова, свидетельствует и обстоятельство, то что в русском языке существуют многозначные слова, которые обладают одной звуковой стороной, но разнообразные значения и означают различные предметы. Выбор подходящего близкого значения слова выполняется семантическими маркерами, контекстом, конкретной обстановкой, имеют все шансы определяться в том числе и тоном. Присутствие «семантического поля» и дает возможность человеку моментально осуществлять подбор слов в ходе общения. В случае если мы позабыли слово, и оно как бы располагается «на краешке языка», мы разыскиваем его между «семантического поля». Из заявленного следует, то что в норме слова группируются по каким-то конкретным видам, а значит упорядоченно хранятся в памяти языка:

- согласно типу противопоставлений (парадигм);
- установленными «семантическими полями» (Л. С. Выготский, А. Р. Лурия и др.).

Формирование взаимосвязей между событиями, явлениями, понятиями, предметами - простота ассоциирования, способность объединить меж собой предметы и понятия - важное качество человека развитого.

В основании технологического процесса формирования семантических полей лежат механизмы формирования словаря. Проанализируем один из данных механизмов. Рассматривая любое животное, рассказываем детям, что: шерсть покрывает тело животного, животное перемещается, насыщается, молоком выкармливает детенышей. Задачей педагога-логопеда является вовлечение каждого слова в разнообразные смысловые взаимосвязи:

- синтагматические – собственно, что любое слово имеет возможность гармонизировать с, иными словами, и, следовательно, формировать конкретные синтагмы: предложения и сочетания слов;
- парадигматические - вовлечение известного слова в систему противопоставлений.

Этот принцип организует язык, порождает понятия. «Семантическое поле» состоит из ядра, которое окружает периферия - концерны. Ядро должно быть самым объемным и только смысловым. «Семантическое поле», в таком случае имеется «общепсихологический образ детей», основывается на базе анализа итогов парадигматических ассоциат. В ответ на слово - стимул ребенок выдает ассоциаты по виду:

- понятийных связей;
- ситуации; словотворчества;
- антонимии; синонимии;
- тавтологий;
- переносного значения; омонимов;
- случайных связей;
- звуковых связей;
- видовых связей; родовых отношений и т. д.

Все без исключения виды ассоциат разделяются на: смысловые и несмысловые. Случайные и звуковые относятся к несмысловым ассоциатам, к смысловым остальные все относятся.

Согласно данным А. Р. Лурия и О. С. Виноградовой понимание ребенка с интеллектуальным развитием в норме «отторгает» не смысловые взаимо-

действия; а понимание ребенка с задержкой психического развития, наоборот, их привлекает. В такого рода деятельности дети свободно актуализируют, запоминают и вспоминают на одном занятии не 3 и 5 новых слов, а 25 - 35, и даже больше. При этом идет классификация значений слов прилагательных, глаголов, существительных, наречий наиболее абстрактной значимости, которыми временами бедна речь ребенка. В то же время с расширением «семантического поля» регулярно формируется и функция изменения слова. Наличие «семантического поля» демонстрирует, то что подбор слов в ходе высказывания считается для детей процессом довольно трудным. Каждое слово владеет пучком смыслов переносных и прямых. К примеру, слово «ХВОСТ» способен означать хвост поезда, хвост самолета, хвост птицы и т.д.

Изучения специалистов по психологии демонстрируют, то что слово обладает механизмом, который формирует потенциальную возможную вероятность взаимосвязи одних слов с, иными словами. Взаимосвязи, которые возникают среди слов, установлено называть валентностями слов (А. Р. Лурия) [53]. Возможность высказывания к существованию слова находится в зависимости от тех лексических взаимосвязей, которыми характеризуются слова.

Научные труды лингвистов, специалистов по психологии А. П. Клименко, А. Р. Лурия, О. С. Виноградовой и др. выявили, что слова обладают различным количеством потенциальных связей (валентностей). В русском языке любой термин содержит ограниченное количество валентностей: от одной до четырех. К примеру: Две валентности: «вырубить», «рыть» - что? чем? Три валентности: «отдавать» - что? кому? за сколько?

Наличие валентностей и организация «семантических полей» значений слов дает возможность «увидеть» конкретные психологические механизмы, которые дают стимул к спонтанному (самостоятельному) формированию речи при её недоразвитии. А именно:

1. Слово актуализирует цепь ассоциаций, собственно, что порождает к существованию множество новых слов;

2. Упрощает поиск слов, по смыслу более точных;
3. Учит строить фразы грамотно: предложения, словосочетания;
4. Порождает схему целого высказывания;
5. Простое предложение распространяет до сложного на основе словосочетаний.

Все перечисленные выше пункты являются с целью для программирования схемы цельного высказывания.

Формирование словаря с применением «семантических полей» основывается на преодолении общего недоразвития речи, а кроме того недостающего формирования лексико-грамматического строя речи у детей с фонетико-фонематическим речевым недоразвитием обеспечивается в согласии и взаимодействии в формировании абсолютно всех речевых сторон, её лексико-грамматической и фонематической сторонами. Освоение словаря считается необходимым условием познавательного становления ребенка, развития, накопления и уточнения понятий, формирование взглядов, становления содержательного мышления. При верной организации коррекционной деятельности богатый, сформированный словарный резерв способен стать той базой, на которой вполне вероятно развитие подобных значимых и непростых форм интеллектуальной работы, как анализ и синтез, сопоставление и обобщение всевозможных явлений, объектов и определений. А кроме того способствует формированию мышления и творческих возможностей детей - логопатов. По этой причине содержание и способы преподавания ориентированы на формирование:

- неречевых функций: памяти, внимания, зрительно-моторной координации, в отработку умений сопоставлять, выделять отличительные качества объектов, обобщать по конкретному признаку,
- соответственного возрасту уровня формирования речи: положение речеслуховой памяти, становление словарного резерва, грамматического строя речи;

- подходящий возрастной норме уровень общего развития: обучаемость детей, непринужденность психических процессов, довольно сформированное наглядно - образное понимание, основные принципы логического мышления.

Осуществление представленной задачи выполняется поэтапно:

- 1) выделение конкретных звукокомплексов (слов) из единого потока речи, который дети слышат каждый день;
- 2) тончайший фонематический анализ любого звукокомплекса, т. е. распознавание схожих звукосочетаний (фонем) и слов, к примеру: «мячик - мальчик»;
- 3) причисление выделенного слова к конкретному предмету (связи, признаку, действию), т. е. осознание слова;
- 4) объединение однородных предметов (отношений, поступков, признаков,) и обозначение их одним определенным словом;
- 5) осознание целого предложения, т. е. категории слов, связанных установленными грамматическими взаимосвязями; в предложении всегда выражена завершённая мысль;
- 6) освоение речепроизносительного механизма (артикуляции);
- 7) осваивание мастерства выбирать в любом отдельном случае необходимые слова и, организация их в конкретные грамматические структуры, высказывать собственные мысли в понятных иным людям предложениях.

Применяя в практике «семантическое поле» очевидно, что ребенок имеет возможность постепенно моделировать объемное «семантическое поле». В начале дети обучаются моделировать небольшое «поле», сопряженное с конкретной ситуацией, а потом его со временем расширяют.

Методика формирования активного словарного резерва с помощью применения семантических полей подразумевает поэтапную реализацию:

1. Подбор основного, ядерного слова. Уточнение его смысла.
2. Выбор ситуации, в которой может оказаться данный предмет.

3. Структуризация словаря (пополняем речь существительными, глаголами - что он делает, прилагательными - он какой, наречиями - он делает это как, выглядит?)
4. Фиксирования навыка применения в речи предлогов.
5. Предельно наполнить словарь изучаемым звуком, применяемый на занятии.
6. Использование пальчиковой гимнастики, игр малой подвижности.
7. Формирование валентностей (связей) слов. Уметь определять различные связи слов с другими словами.
8. Формирование функций словообразования и словоизменения. Разнообразными способами.
9. Синонимические и антонимические цепочки.
10. Развитие эмоциональной основы речи (восприятия различной модальности, мышления, внимания, памяти). Применяются загадки, рифмованные стишки в которых необходимо договорить слово.
11. Нахождение аналогий. Слова переносного значения, многозначные.
12. Формирование связной речи: придумывание заглавий к сказкам, придумывание окончаний сказки, составление пересказ и рассказов.

К примеру: Занятие по теме «Звук З»

Преподаватель загадывает ребятам загадки, зайчик «приходит» на занятие. После подробного рассматривания игрушки, полотен с изображением зайца в различных ситуациях зайчик под кустом, на опушке, зимой, летом, (активизируется примерно 20 слов). Маленький дикий зверь живет в лесу, грызет корешки, кору и т. п. у него длинноватые уши, небольшой хвост.

Детям предлагается: подобрать глаголы - что он делает? и как? (присел, огляделся, прыгает высоко, прищурился, прислушался, повел носом, увидел, убежал, услышал, подскакал близко, грызет, осматривается, обрадовался сильно, устал, лег, уснул крепко, отдохнул, треснуло, линяет, испугался). К примеру, активизируются 20 глаголов, 5-7 наречий.

Подобрать слова - определения, рассказать - какой он (маленький, дикий, белый, трусливый, серый, осторожный, пугливый, длинноухий, куцехвостый, короткохвостый, пушистый, травоядный, и т. д.).

Образование слово: подобрать точнее слово, добежал, убежал, побежал, вбежал, забежал.

Анализ предложений и их составление.

Подбор родственных слов: заяц, зайчонок, зайчиха, заяшкина избушка, заячьи уши, фамилия -. Зайцев.

Антонимические и синонимические цепочки - бежит отбежит, добежит. Испугался - опасается, пугается боится.

Заучивание рифмованных стихов или загадок. Игра малой физической активности - физ. минутка «Зайчик».

Слова с переносным значения: Заяц - животное травоядное дикое, Заяц - без билета проехавший в транспорте человек, Заяц - говорят о человеке пугливом.

Составление детьми коллективного рассказа о зайчике или предложений о зайчике.

Упражнение «Расскажи, но другими словами» дает возможность выразить детям их мысли так, как они понимают и в том же случае передать, не искажая значения.

Упражнения на отбор ассоциаций. Ребятам предлагается объединить пару слов, означающих предметы, действия, события, непохожие по содержанию друг от друга. Одновариантными и многовариантными.

«Цветовые ассоциации» детям предлагается охарактеризовать предметы, покрашенные в зеленый (желтый, красный и т. д.) цвет. Или же выбрать слова, которые подходят ощущениям тепла, мороза, света. Темы могут быть разнообразными: семья, дом, детский сад, зима, утро и т. д. Данное упражнение кроме формирования словаря дает возможность детям учиться мыслить нестандартно, отыскивать всевозможные варианты.

«Аналогии» дают возможность характеризовать, классифицировать и систематизировать предметы и действия к конкретному обстоятельству. К слову пароход. К примеру: самолет, поезд, автобус - пассажирский автотранспорт, как и пароход, Рыбы, киты, тюлени, - также, как и пароход - плавают. Танк, подводная лодка, вертолет - возможно применить в боевых действиях.

Упражнения на классификацию. Умение к систематизированию дает возможность стремительно распознать действия, события, окружающие предметы, что в свою очередь, облегчает работу памяти и мышления. «Дать название одним словом», «Отыщи лишнюю иллюстрацию, а другие назови одним словом». «Придумай слова на звук ...».

Упражнения на нахождение общего, схожего. «Подбери как возможно больше различных предметов, которые могут быть одновременно твердыми и прозрачными». «Поиск причин». Любое явление совершается по какой-либо причине. Обнаружение и отбор причин - дело непростое и, в плане формирования речевых способностей и мышления детей, довольно нужное. «Почему это произошло?»

Следует принимать во внимание, что результативность обучения детей находится в зависимости, в первую очередь в целом, от спокойного, благоприятного эмоционально атмосферного климата на занятии. Он способствует возникновению у детей стремления распознавать новое. Необходимо отыскивать всякий повод, дабы похвалить ребенка, отметить его хотя бы небольшие заслуги. Одобрение принимается ребенком, в первую очередь, как представление положительного взаимоотношения взрослого, стимулирует активность. Он старается неоднократно заслужить одобрение взрослого, то что передается в заинтересованность самими занятиями, в познавательный интерес. К удачам прежде отстающего ребенка рационально привлекать интерес одноклассников, дабы сделать основу для налаживания одобрительных взаимоотношений между ними. Успех создает у ребёнка веру в себя, стремление распознать, счастливый, оптимистический тонус, порождает энергию

для преодоления проблем. Хорошее душевное отношение к учащемуся, способность своевременно и обосновано похвалить его следует совмещать с довольно большой требовательностью. С первых же дней в направлении всей дальнейшей деятельности ребёнку должно быть понятно, какие определенные воздействия, действия, поступки, дети вызывают поощрение, то что у него никак не выходит, чему ему необходимо научиться. Деликатная поддержка в преодолении проблем вселяет в него уверенность в собственные познавательные способности. Значительным фактором в коррекционной работе необходимо выделить потребность взаимодействия всех членов образовательного процесса: логопеда, воспитателя, учителя и родителей.

Технология логопедической работы по формированию словаря посредством расширения семантического поля слов основывается на исследованиях выдающихся учёных, языковедов, специалистов по психологии Л.С. Выготского, А.Р. Лурия, О.С. Виноградовой.

Обучение включает в себя следующие направления:

1. формирование эмоциональной основы речи (восприятия различной модальности, интереса, памяти, фантазии, мышления).
2. уточнение существующего словаря;
3. стимуляция и обогащение словаря посредством подготовки разным методам словообразования и формирование фонематических процессов на более значительном уровне;
4. формирование и увеличения «семантических полей» смысла слов – глаголов, существительных, прилагательных, наречий;
5. развитие валентностей слов;
6. развитие функций изменения слов.

Технология основывается на естественный речевой онтогенез. Она учитывает взаимосвязанное развитие фонетико-фонематических и лексико-грамматических языковых компонентов, взаимосвязь речи с другими сторонами психического формирования. Подобным способом, продуктивно, ре-

зультативно и рационально внедрение данной методики в работе с детьми, имеющими недостаточную развитость всех структур языка (ОНР, СНР, ЗРР).

3.2 Анализ результативности использования в работе по формированию активного словаря у школьников с нарушением интеллекта технологии развития семантических полей

Согласно итогам констатирующего эксперимента, был проведен обучающий (формирующий) эксперимент по организации коррекционно-развивающей работы с детьми 2 класса специального (коррекционного) учреждения VIII вида ГБОУ СО СОШ № 2 г. Верхотурья. Логопедическая работа была направлена на обогащение словарного запаса, уточнение значения слов, на формирование семантики слова, развитие лексической системности и семантических полей.

Результатом обучающего эксперимента стало проведение контрольного эксперимента. Цель контрольного эксперимента – дать оценку результативности предложенной методики организации логопедической работы по формированию активного словарного резерва с помощью активизации семантических полей у учащихся экспериментальной группы.

Для осуществления поставленной цели, было проведено повторное изучение словарного запаса младших школьников с умственной отсталостью по методикам констатирующего эксперимента. Логопедическое обследование включало в себя повторное изучение пассивного и активного словаря. Ответы детей занесены в протоколы (приложение № 3). Согласно итогам диагностики, составлены сводные таблицы (приложение № 4).

Анализ приведенных сведений демонстрирует положительную динамику в формировании пассивного и активного словаря младших школьников экспериментальной группы. К примеру, Настя Н., Полина Г., Женя Д, Даша С. верно обозначили длинный и короткий карандаш; - правильно указали узкую и широкую ленты, а Кристина отметила верно высокий и низкий забор.

Школьники начали лучше ориентироваться в числе и роде прилагательных. Таким образом, с заданием «показать красный мяч и красные мячи», совладали 6 человек, а с заданием «определить род прилагательного» справились 4 участника эксперимента. Так же дети преодолели задание «определить число глаголов», 5 человек получили за это дополнительный балл (в первый раз 0). Составляющая диагностики на понимание предложений осталась без перемен (рисунок 4).

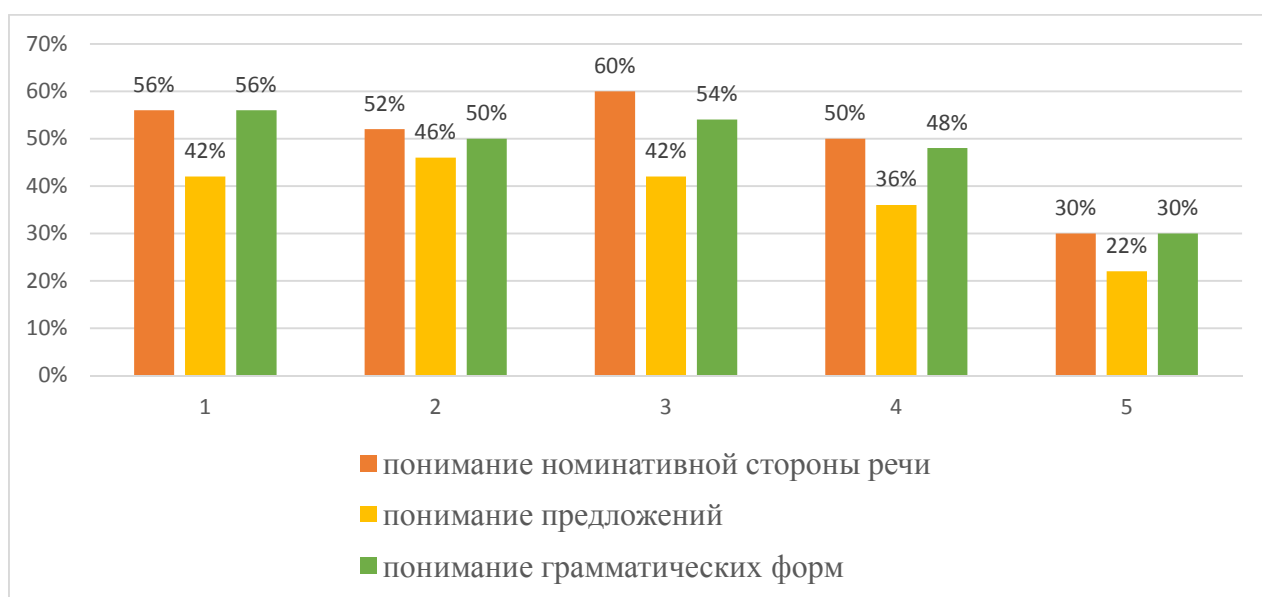


Рис. 4. Результаты понимания речи детей с нарушением интеллекта на заключительном этапе (в процентном соотношении)
1-Евгений Д., 2- Полина Г., 3- Настя Н., 4-Даша С., 5-Кристина Л.

Результаты проведения ассоциативного эксперимента с детьми с нарушением интеллекта на заключительном этапе представлены на рисунке 5.

Представленная диаграмма показывает личностный подъем увеличения формирования словарного резерва детей с патологией умственных способностей экспериментальной группы в сопоставлении с показателями ребят контрольной группы.

Таким образом, Настя Н. повысила свой личный результат на 5 баллов, Даша С., Полина Г., Евгений. - на 4 балла, на 3 балла свои показатели повысила Кристина Л. В итоге все дети экспериментальной группы повысили

свои исходные показатели, однако за границы среднего значения не вышел никто.

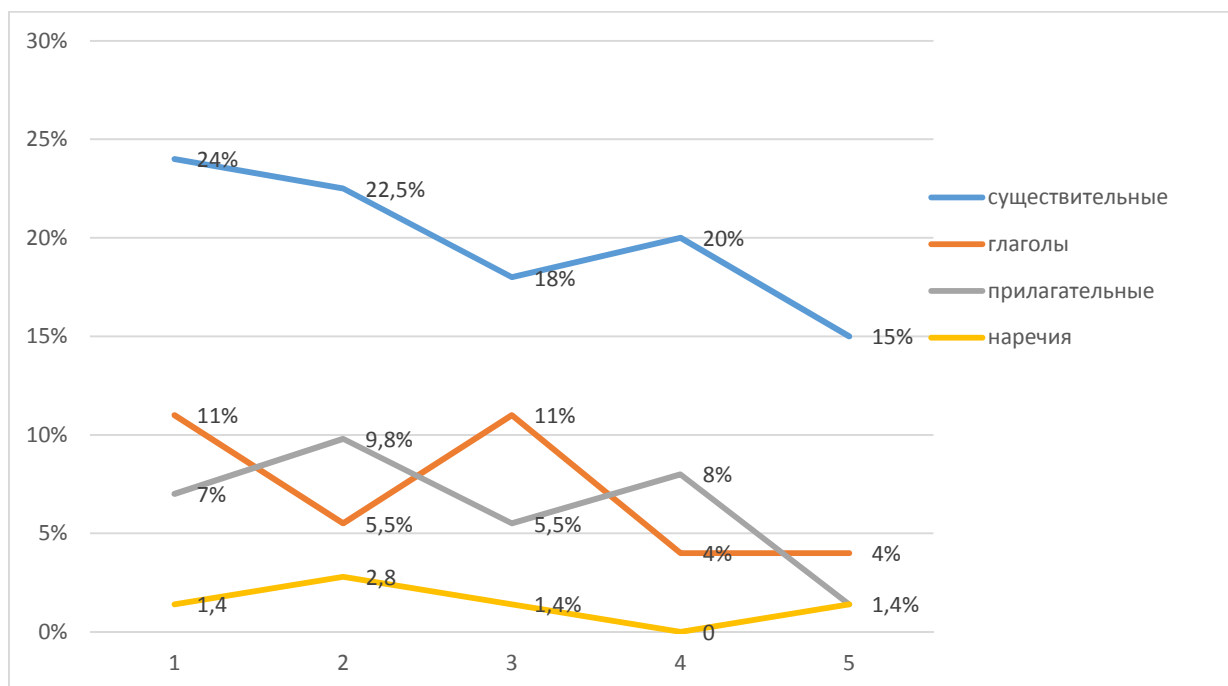


Рис. 5. Результаты проведения ассоциативного эксперимента с детьми с нарушением интеллекта на заключительном этапе
(в процентном соотношении)

1-Евгений Д., 2- Полина Г., 3- Настя Н., 4-Даша С., 5-Кристина Л.

Поменялся и подход детей к осуществлению заданий, при выборе ответов они не называли первое попавшее слово, а стремились найти наиболее подходящие, правильные, старались не повторяться. Не всякий раз получалось верно, однако перемена отношения с речевым общением было наглядно выражено.

Помимо этого, исследование демонстрирует и количественные перемены в подборе слов при выполнении заданий. К примеру, при первичном обследовании Полина Г. подобрала лишь 3 слова, при повторном обследовании девочка назвала к разным заданиям уже 9 слов; Кристина Л. при первичном обследовании ни как ни сумела отыскать нужные слова.

Итоги проведения ассоциативного эксперимента с детьми с умственной патологией в динамике (в процентном соотношении) проиллюстрирована на рисунке 6.

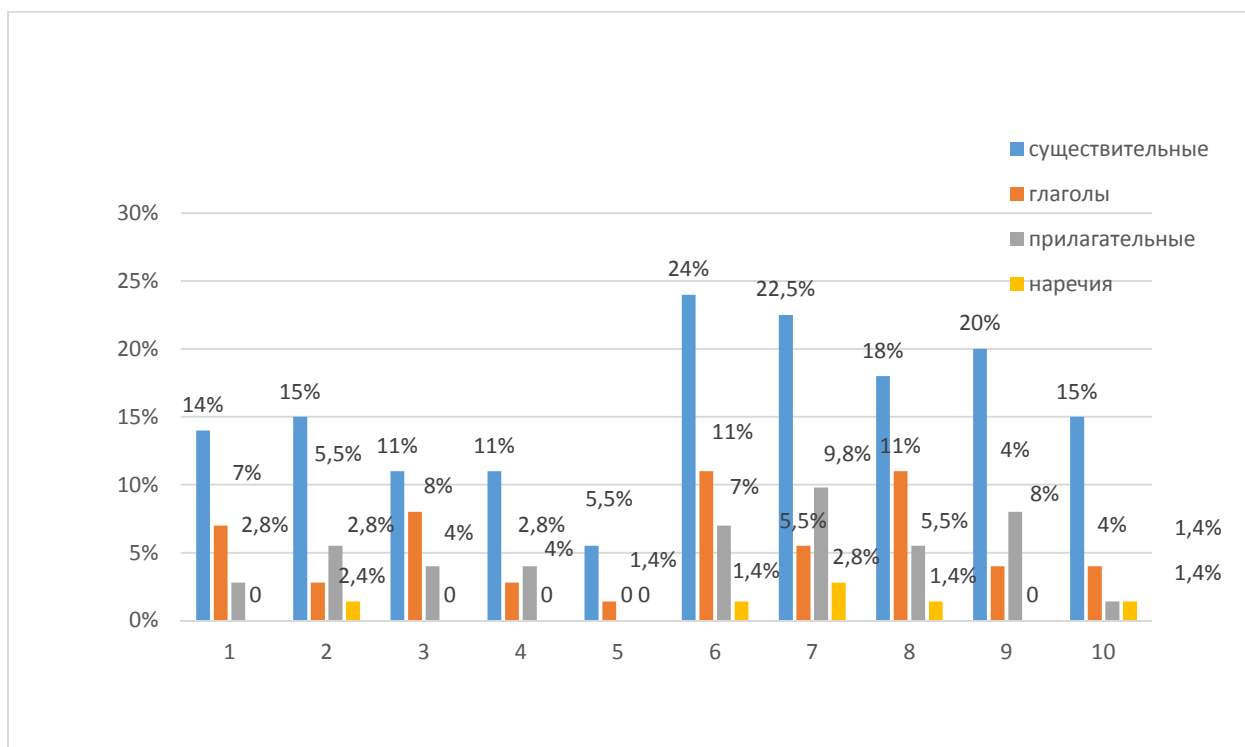


Рис. 6. Результаты проведения ассоциативного эксперимента с детьми с нарушением интеллекта в динамике (в процентном соотношении)

1-Арина Ч., 2-Настя В., 3-Анжела М., 4-Настя М., 5-Зина Н. 6-Евгений Д., 7- Полина Г.,
8- Настя Н., 9-Даша С., 10-Кристина Л.

Было проведено повторное изучение согласно диагностикам: «Уровень выявления смысловых и несмысловых связей по темам «Весна осень», и «Уровень сформированности семантических полей по темам «Весна», «Осень», составленных на основе трудов З.А. Репиной и др.

В ходе диагностики младшим школьникам предлагалась игра «Скажи, что хочешь». Установка: я называю слова, а ты скажешь первое, что придет тебе в голову. Ответы детей занесены в протоколы. (Приложение) Сравнительные данные занесены в сводную таблицу по типам ассоциатов.

В процессе работы с детьми 2 класса специального (коррекционного) учреждения VIII вида ГБОУ СО СОШ № 2 г. Верхотурья - решались надле-

жащие задачи с поддержкой вступления в систему коррекционной работы технологии «семантических полей»:

1. отчетливо наблюдается прямая связь в планировании занятий по формированию лексико-грамматического строя речи, обучению грамоте, занятий по звукопроизношению;
2. на занятиях уточнялся, активировался и обогащался словарь посредством обучение разным методам словообразования, и формирования фонематических процессов;
3. формирование функций словоизменения и словообразования;
4. совершалось структурирование словаря;
5. наибольшее заполнение изучаемым звуком словаря, применяемого на занятии, позволило совершенствоваться у учащихся звукопроизношение: т. е. в речи происходит автоматизация звуков, улучшаются навыки звукового анализа, формируется фонематический слух;
6. формирование валентностей (взаимосвязей) слов;
7. развитие эмоциональной основы речи (интереса, восприятия разной модальности, памяти, мышления);
8. увеличение и конкретизирование «семантических полей», смыслов слов - глаголов, существительных, прилагательных, наречий;
9. формирование связной речи: придумывание заглавий к сказкам, сочинение конца сказки, пересказ и составление рассказов.

Результативность логопедических занятий значительно возросла за счет регулярного применения дидактических игр и игровых упражнений на становление таких процессов, как систематизация, обобщение, отбор ассоциации.

Категория занятий, применяемая на протяжении в целом учебного года, оказали самое позитивное влияние на образовательный процесс и процедуру запоминания материала ребятами экспериментальной группы.

ВЫВОДЫ ПО ГЛАВЕ 3

Формирование словаря ребенка непосредственно сопряжено с степенью мыслительной деятельности. Степень формирования словаря находится в зависимости от уровня трудности речевой патологии у детей.

Логопедическую работу по обогащению активного словаря с помощью семантических полей следует реализовывать, соблюдая ведущий принцип очередности от простого к сложному, применять коррекционно-развивающие игровые упражнения и игры.

С целью исследования активного словаря, его численного и качественного состава результативным способом считается ассоциативный эксперимент.

В каждом определенном случае следует составлять план коррекционной работы, принимая во внимание итоги обследования, т. е., работать над тем, собственно, что у ребенка не сформировано.

Использование разной символики, наглядности увеличивает эффективность деятельности с обучающимися с умственной недостаточностью.

При целенаправленном и регулярном коррекционно педагогическом влиянии у младших школьников с умственной отсталостью увеличивается количественная и качественная структура словаря, что формирует положительную основу для последующего развития коммуникативных способностей и в будущем эффективной социализации ребенка.

Доброе душевное отношение к ученику, деликатная поддержка в преодолении проблем вселяет в него решительность в собственные способности. Взаимодействия всех членов образовательного процесса: логопеда, воспитателя и родителей дают возможность достичь более значительных результатов.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В процессе исследования решались коррекционные задачи, направленные на развитие активного словарного запаса у младших школьников с недоразвитием интеллекта с помощью внедрения в систему логопедической поддержки технологии «семантических полей».

Была выявлена чёткая прямая взаимосвязь в планировании занятий по развитию лексико - грамматического строя речи, обучению грамоте, занятий по звукопроизношению. При реализации системы коррекционных занятий с младшими школьниками с нарушениями умственных способностей были достигнуты следующие итоги логопедической работы:

- уточнялся, активизировался и обогащался словарь посредством обучения различным способам словообразования, и формирования фонематических процессов;
- формировались функции словоизменения и словообразования;
- происходило структурирование словаря;
- автоматизация звуков в речи, улучшение опыта звукового анализа, развивается фонематический слух;
- формирование валентностей (связей) слов;
- становление психологической базы речи (интереса, восприятия различной модальности, памяти, мышления);
- увеличение и конкретизирование «семантических полей», смысла слов - глаголов, существительных, прилагательных, наречий;
- формирование связной речи: придумывание заглавий к сказкам, придумывание конца сказки, формирование рассказов и пересказ.

Результативность логопедических уроков была значительно повышена за счет регулярного применения дидактических игр и игровых упражнений на становление таких процессов, как классификация, обобщение, отбор ассоциации. Серия занятий, применяемая на протяжении всего этапа практики, оказали самое позитивное воздействие на образовательный процесс

и процедуру запоминания материала младшими школьниками. В формирование и развитие словесного творчества, умственных и креативных возможностей детей, имеющих легкую степень олигофрении.

Изучая тему «технологии семантических полей», были сформулированы следующие заключения:

1. Формирование словаря детей непосредственно сопряжено с степенью мыслительной работы школьника.
2. Коррекционную работу следует реализовывать, соблюдая ведущий принцип очередности от простого к сложному.
3. Применять в коррекционно-развивающей работе игровые упражнения и игры.
4. С целью исследования «хранилища» - размера, его численного и качественного состава более результативным способом считается ассоциативный эксперимент. В каждом определенном случае следует планировать коррекционную работу, принимая во внимание итоги обследования, т. е., трудится собственно над тем, что у ребенка не сформировано.
5. Использование разной символики, наглядности увеличивает результативность работы с ребятами на занятии.
6. При регулярном коррекционном воздействии с поддержкой технологии семантических полей у детей с патологией умственных способностей увеличивается количественная и качественная структура словаря.

В целом же, итоги эксперимента выявили, что речевое взаимодействие интеллектуально отсталых детей с окружающими ограничено. Под влиянием коррекционного обучения устная речь детей с интеллектуальным недоразвитием существенно улучшается, но не достигает нормального формирования. Активный словарь школьников с умственной отсталостью в процессе реализации системы коррекционно-развивающих занятий делается богаче, но большей частью за счет определенных по своим значениям слов. Учащиеся по-прежнему крайне редко применяют слова, имеющие обобщающие и характерные значения.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агранович, З. Е. Дидактический материал по развитию зрительного восприятия и узнавания у старших дошкольников и младших школьников. [Текст] / З. Е. Агранович - СПб: «Детство-пресс», 2003. - 40 с.
2. Аксенова, А. К. Дидактические игры на уроках русского языка в 1 - 4 классах вспомогательной школы. [Текст] / А. К. Аксенова - М.: Просвещение, 1991. - 70 с.
3. Аксенова, А. К. Методика обучения русскому языку в специальной (коррекционной) школе: учеб. для студ. дефектол. фак. педвузов. [Текст] / А. К. Аксенова - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 316 с.
4. Бородич, А. М. Методика развития речи детей Специальность: Дошкольное обучение и воспитание для педагогических вузов [Текст] / А. М. Бородич, -М.: Просвещение, 1981. - 256 с
5. Блейхер, В. М., Крук, И. С., Боков, С. Н. Практическая патопсихология: Руководство для врачей и медицинских психологов. [Текст] / В. М. Блейхер, И. С. Крук, С. Н. Боков - Ростов-на-Дону: «Феникс», 1996. - 448 с.
6. Брудный, А. А., Семантика языка и психология человека. О соотношении языка, сознания и действительности. [Текст] / А. А. Брудный - Фрунзе: Илим, 1972. - 234с.
7. Визель, Т. Г. Основы нейропсихологии. [Текст] / Т. Г. Визель - М.: Астрель, 2005. - 384 с.
8. Власова, Т. А., Певзнер М.С. О детях с отклонениями в развитии. [Текст] / Т. А. Власова, М.С. Певзнер - М.: Просвещение, 1973. - 175 с.
9. Воронкова, В. В. Воспитание и обучение детей во вспомогательной школе. [Текст] / В. В. Воронкова - М.: Школа - Пресс, 1994. - 416 с.
10. Выготский Л. С. Мышление и речь. Собр. соч. т.2. [Текст] / Л. С. Выготский - М., 1982. - 361 с.

11. Выготский, Л. С. Предыстория письменной речи // Антология гуманной педагогики. [Текст] / Л. С. Выготский - М.: Издательский дом Шалвы Амонашвили, 1996. - 222 с.
12. Выготский, Л. С. Проблемы дефектологии. [Текст] / Л. С. Выготский - М.: Просвещение, 1995. - 527 с.
13. Выготский, Л. С. Проблема умственной отсталости // Собр. соч.: В 6 т. Т. 5. [Текст] / Л. С. Выготский - М., 1983. - 275 с.
14. Гальперин, П. Я. Введение в психологию. [Текст] / П. Я. Гальперин - М.: Университет, 2000. – 336 с.
15. Гвоздев, А. Н. Вопросы изучения детской речи. [Текст] / А. Н. Гвоздев - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 471 с.
16. Гришвина, А. В. Игры - занятия с детьми раннего возраста с нарушениями умственного и речевого развития. [Текст] / А. В. Гришвина - М., 1987. - 91 с.
17. Грушевская, М. С. Дисграфия у младших школьников. [Текст] / М. С. Грушевская - М.: Изд-во МГУ, 1985. - 190 с.
18. Дети с отклонениями в развитии: методическое пособие для педагогов, воспитателей массовых и специальных учреждений и родителей / Сост. Шматко, М. Д. [Текст] / М. Д. Шматко - М.: Аквариум, 2001. - 127 с.
19. Еременко, И.Г. Олигофренопедагогика. [Текст] / И.Г. Еременко - Киев: Вища школа, 1985. - 327 с.
20. Ефименкова, Л. Н. Коррекция устной и письменной речи у учащихся начальных классов. [Текст] / Л. Н. Ефименкова - М.: Просвещение, 1991. - 224 с.
21. Ефименкова, Л. Н., Садовникова И.Н. Исправление и предупреждение дисграфии у детей. [Текст] / Л. Н. Ефименкова - М.: Просвещение, 1972. - 227 с.
22. Ефименкова, Л. Н., Садовникова И.Н. Формирование связной речи у детей олигофренов. [Текст] / Л. Н. Ефименкова - М.: Просвещение, 1970. - 335 с.

23. Жинкин, Н. И. Механизмы речи. [Текст] / Н. И. Жинкин - М.: АПН РСФСР, 1958. - 370 с.
24. Жинкин, Н. И. Развитие письменной речи учащихся III-VII классов // Психология усвоения грамматики, орфографии и развития письменной речи. [Текст] / Н. И. Жинкин - М.: Изд-во Акад. Пед. Наук РСФСР, 1956. - 251 с.
25. Журова, Л. Е., Варенцова, Н.С. Обучение дошкольников грамоте. [Текст] / Л. Е. Журова, Н.С Варенцова. - М.: Школа-Пресс, 2004. - 144 с.
26. Забрамная С.Д. Ваш ребенок учится во вспомогательной школе. [Текст] / С.Д. Забрамная - М.: Педагогика, 1990. - 55 с.
27. Замский, Х. С. Умственно отсталые дети: история их изучения, воспитания и обучения с древних времен до середины XX века: приложение: дневник Грачевой. [Текст] / Х. С. Замский - Москва: НПО «Образование», 1995. – 400с.
28. Зимняя, И. А. Лингвopsихология речевой деятельности. [Текст] / И. А Зимняя - М., Воронеж.: НПО «МОДЭК», 2001. - 432 с.
29. Игры в логопедической работе с детьми / Под ред. Селиверстова, В. И. 3-е изд. [Текст] / В. И. Селиверстова - М.: Просвещение, 1981. - 192 с.
30. Катаева, А. А. Дидактические игры в обучении дошкольников с отклонениями в развитии. [Текст] / А. А. Катаева - М.: ВЛАДОС, 2001. - 220 с.: ил.
31. Каше, Г. А., Никашина Н. А., Шуйфер Р. И., Евлахова Э. А. Исправление недостатков произношения, чтения и письма учащихся / Под ред. Р. Е. Левиной. [Текст] / Г. А. Каше, Н. А. Никашина, Р. И. Шуйфер, Э. А. Евлахова - М.: Учпедгиз, 1960. - 416 с.
32. Каше, Г. А. Предупреждение нарушений чтения и письма у детей с недостатками произношения // Недостатки речи у учащихся начальных классов массовой школы / Под ред. Р. Е. Левиной. [Текст] / Г. А. Каше -М.: Просвещение, 1965. - 129 с.
33. Колпаковская, И. К., Спирова Л. Ф. Характеристика нарушений письма и чтения. // Хрестоматия по логопедии. [Текст] / И. К. Колпаковская, Л. Ф. Спирова - М.: ВЛАДОС, 2001. - 532 с.

34. Корнев, А. П. Дислексия и дисграфия у детей. [Текст] / А. П. Корнев - СПб.: «Гиппократ», 1995. - 224 с.
35. Корнев, А. П. Нарушения чтения и письма у детей. [Текст] / А. П. Корнев - СПб: изд. «Дом М и М», 1997. - 280 с.
36. Корнев, А. Н. Нарушения чтения и письма у детей (диагностика, коррекция, предупреждение). [Текст] / А. П. Корнев - Санкт-Петербург: Издательский Дом «М и М», 2004. - 218 с.
37. Коррекционная педагогика: Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии / Под ред. Б.П. Пузанова - 3-е изд., доп. [Текст] / Б.П. Пузанова - М.: Издательский центр «Академия», 2001. -- 160 с.
38. Корсакова, Н. К., Микадзе, Ю. В., Балашова Е. Ю. Неуспевающие дети: нейропсихологическая диагностика трудностей в обучении младших школьников. Изд. 2-е, дополн. [Текст] / Н. К. Корсакова, Ю. В. Микадзе, Е. Ю. Балашова - М.: Педагогическое общество России, 2002. - 160 с.
39. Лалаева, Р. И., Венедиктова, Л. В. Диагностика и коррекция нарушений чтения и письма у младших школьников. [Текст] / Р. И. Лалаева, Л. В. Венедиктова - Санкт-Петербург: Изд-во «Союз», 2003. - 224 с.
40. Селиверстов, В. И. Понятийно, - терминологический словарь логопеда / под ред. В. И. Селиверстова. [Текст] / В. И. Селиверстова. - М.: Академический Проект, 2004. -480 с.
41. Лалаева, Р. И. Дисграфия. // Хрестоматия по логопедии: Учебное пособие для студентов высших и специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т 2 / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. [Текст] / Р. И. Лалаева Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. - М.: ВЛАДОС, 1997. - 656 с.: ил.
42. Лалаева, Р. И. Логопедическая работа в коррекционных классах. [Текст] / Р. И. Лалаева - М.: ВЛАДОС, 2001. - 223 с.
43. Лалаева, Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). [Текст] / Р. И. Лалаева - СПб: СОЮЗ, 1999. — 160 с.

44. Левина, Р. Е. Нарушение чтения и письма у детей. // Хрестоматия по логопедии. [Текст] / Р. Е. Левина - М.: ВЛАДОС, 2001. - 423 с.
45. Левина, Р. Е. Нарушение письма у детей с недоразвитием речи. [Текст] / Р. Е. Левина - М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. - 311 с.
46. Леонтьев А. А. Психолингвистические единицы порождения речевого высказывания. - М.: Наука, [Текст] / А. А. Леонтьев -1969. - 307 с.
47. Леонтьев, А. А. Язык, речь, речевая деятельность. [Текст] / А. А. Леонтьев - М.: Просвещение, 1969. - 214 с.
48. Логинова, В. И. Задачи словарной работы с детьми дошкольного возраста в детском саду// Развитие речи детей дошкольного возраста: пособие для воспитателя дет. сада. / под. ред. Ф.А. Сохина. [Текст] / В. И. Логинова - М.: Просвещение, 1979. с 90 - 94 с.
49. Логопедическая работа в коррекционных классах / Лалаева Р.И. [Текст] / Лалаева Р.И. - М.: ВЛАДОС, 1998. - 224 с.
50. Логопедия: Учебник для студ. дефектол. фак. пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л. С. Волковой. - 5-е изд., перераб. и доп. [Текст] / Л. С. Волковой - М.: Гуманитар. изд. центр ВЛАДОС, 2004. - 704с.: ил.
51. Лурия, А. Р. Письмо и речь: Нейролингвистические исследования. [Текст] / А. Р. Лурия - М.: Академия, 2002. - 352 с.
52. Лурия, А. Р., Цветкова Л.С. Нейропсихологический анализ предикативной структуры высказывания // Теория речевой деятельности. [Текст] / А. Р. Лурия - М., 1968. - 233 с.
53. Лурия, А. Р. Язык и сознание. [Текст] / А. Р. Лурия - М.: «Феникс», 1998. - 416 с.
54. Лямина, Г. М. Воспитание детей раннего возраста 2-е изд., перераб. и доп. [Текст] / Г. М. Лямина - М.: Просвещение, 1976. - 239 с.
55. Ляпидевский, С. С. «Невропатология. Естественные основы специальной педагогики. Учебник для вузов», Москва, Просвещение, [Текст] / С. С. Ляпидевский -1969 (4-е издание), 2003 (Букинистическое издание)

56. Мاستюкова, Е. М. Лечебная педагогика. [Текст] / Е. М. Мастюкова - М.: ВЛАДОС, 2004. - 304 с.
57. Методическое наследие. Книга IV Нарушения письменной речи / Под ред. Л. С. Волковой, [Текст] / Л. С. Волковой. - М.: ВЛАДОС, 2007. - 304 с.
58. Методы обследования речи детей / Под ред. Чиркиной Г. В. [Текст] / Г. В. Чиркиной - М.: АРКТИ, 2005. - 240 с.
59. Мухамедрахимов, Р. Ж. Игротека для детей с риском отставания в развитии: опыт русско - шведского сотрудничества // Вопросы психологии, [Текст] / Мухамедрахимов Р. Ж - 1997, №4. - С.13 - 20.
60. Основы теории и практики логопедии / Под ред. Р. Е. Левиной,. [Текст] / - М., [Текст] / Р. Е. Левиной. - 1968. - 368 с.
61. Парамонова, Л. Г. Предупреждение и устранение дисграфии у детей. [Текст] / Л. Г. Парамонова - Санкт-Петербург: Изд-во «Союз», 2003 - 189 с.
62. Парамонова, Л. Г. Упражнения для развития письма. [Текст] / Л. Г. Парамонова - СПб: «Дельта», 2001. - 208 с.: ил.
63. Певзнер, М. С. Клиническая характеристика детей с нарушением темпа развития. //Хрестоматия. [Текст] / М. С. Певзнер - М.: Изд-во МПА, 1995. - 309 с.
64. Петрова, В. Г. Обучение учащихся I - IV классов вспомогательной школы. [Текст] / В. Г. Петрова - М.: Просвещение, 1982. - 285 с.
65. Поваляева, М. А. Справочник логопеда. [Текст] / М. А. Поваляева - Ростов-на-Дону: «Феникс», 2002. 448 с.
66. Правдина, О. В. Логопедия. Учеб. пособие для студентов дефектолог. фактов пед. ин-тов. Изд. 2-е, доп. и перераб. [Текст] / О. В. Правдина - М.: Просвещение, 2003. - 272 с: ил.
67. Прищепова, И. В. К вопросу о дизорфографии у учеников младших классов общеобразовательной школы, имеющих нарушения речи // Патология речи: история изучения, диагностика, преодоление. [Текст] / И. В. Прищепова - СПб: Образование, 1992. - 140с.

68. Пузанов, Б. П. (ред.) Коррекционная педагогика. Основы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. [Текст] / Б. П. Пузанов - М.: Издательский центр «Академия», 1998. - 144с.
69. Рау, Е. Ф. Воспитание правильного произношения у детей. [Текст] / Е. Ф. Рау - М.: Медгиз, 1971. - 674 с.
70. Российская, Е. Н. Методика формирования самостоятельной письменной речи. [Текст] / Е. Н. Российская. - М.: Айрис пресс, 2006. - 240 с.
71. Репина, З. А., Буйко В. И. Уроки логопедии З.А. Репина, В.И. Буйко - Екатеринбург: Литур. [Текст] / З. А. Репина -2005. - 208 с.
72. Репина, З.А., Васильева Т.В., Ведерникова А.Д., Горская В.Б., Пискунова В.Н. Поле речевых чудес. Учебное пособие по коррекции ОНР у детей с тяжёлыми недоразвитиями речи. — Екатеринбург. [Текст] / З. А. Репина - 1996. — 180 с.
73. Рубинштейн, С. Я. Психология умственно отсталого школьника: Учеб. пособие для студентов пед. ин-тов по спец. № 2111 "Дефектология". - 3-е изд., перераб. и доп. [Текст] / С. Я. Рубинштейн - М.: Просвещение, 1986. - 192 с.
74. Садовникова, И. Н. Нарушения письменной речи у младших школьников. [Текст] / И. Н. Садовникова - М.: ВЛАДОС, 1997. - 256 с.
75. Соботович, Е. Ф., Гопиченко Е. М. Фонетические ошибки в письме умственно отсталых учащихся младших классов. // Хрестоматия по логопедии: Учебное пособие для студентов высших и специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т 2 / Под ред. Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова. [Текст] / Е. Ф. Соботович, Е. М. Гопиченко Л.С. Волковой и В.И. Селиверстова - М.: ВЛАДОС, 1997. - 656 с.: ил.
76. Соботович, Е. Ф. Речевое недоразвитие у детей и пути его коррекции. [Текст] / Е. Ф. Соботович - М.: Классик Стиль, 2003. - 160 с.: ил.
77. Сухарева, Г. Е. Лекции по психиатрии детского возраста. [Текст] / Г. Е. Сухарева - М., 1974.

78. Спирова, Л. Ф. Недостатки произношения, сопровождающиеся нарушениями письма. // Хрестоматия по логопедии: Учебное пособие для студентов высших и специальных педагогических учебных заведений: В 2 тт. Т 2 / Под ред. Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. [Текст] / Л. Ф. Спирова - М.: ВЛАДОС, 1997. - 656 с.: ил.
79. Трубникова, Н. М. Структура и содержание речевой карты: учебно-методическое пособие /Н. М. Трубникова. [Текст] / Н. М. Трубникова. 1998. – 51 с.
80. Тихомирова, Л. Ф. Формирование и развитие интеллектуальных способностей ребенка. Младшие школьники. [Текст] / Л. Ф. Тихомирова - М.: Рольф, 2000. - 160 с.
81. Токарева, О. А. Расстройства чтения и письма (дислексии и дисграфии) // Расстройства речи у детей и подростков / Под ред. С. С. Ляпидевского. [Текст] / О. А. Токарева - М.: Медицина, 1969. - 378 с.
82. Филичева, Т. Б., Туманова, Т.В. Дети с общим недоразвитием речи. Воспитание и обучение. [Текст] / Т. Б Филичева, Т.В. Туманова - М.: «Гном и Д», 2000. - 128 с.
83. Фотекова, Т. А., Ахутина, Т.В. Диагностика речевых нарушений школьников с использованием нейропсихологических методов. [Текст] / Т. А. Фотекова, Т.В. Ахутина - М.: АРКТИ, 2002. -- 136 с: ил.
84. Хватцев, М. Е. Логопедия в 2 книгах. Книга 1. [Текст] / М. Е. Хватцев - М.: ВЛАДОС, 2009. - 272 с.
85. Хватцев, М. Е. Логопедия в 2 книгах. Книга 2. [Текст] / М. Е. Хватцев - М.: ВЛАДОС, 2009. - 296 с.
86. Хрестоматия по логопедии. Т. 2 / Под ред. Л. С. Волковой, и В. И. Селиверстова,. [Текст] / Л. С. Волковой и В. И. Селиверстова. - М.: ВЛАДОС, 1997. - 656 с.: ил.
87. Цветкова, Л. С. Афазия и восстановительное обучение. [Текст] / Л. С. Цветкова - М.: Просвещение, 1988. - 207 с.: ил.

88. Цветкова, Л. С. Нейропсихологическая реабилитация больных: Речь и интеллектуальная деятельность. [Текст] / Л. С. Цветкова - - Рос. акад. образования, Моск. психол.-социал. ин-т. - 2-е изд., испр. и доп. - М., Воронеж. «Модэк», 2004. - 420 с.: ил.
89. Цейтлин, С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи. [Текст] / С. Н. Цейтлин - М.; ВЛАДОС, 2000. - 240 с.
90. Шахнарович, А. М. Психолингвистический анализ языкового значения. Синтаксическая семантика в онтогенезе / В сб. Детская речь: проблемы и наблюдения. [Текст] / А. М. Шахнарович - Л.: Изд-во ГПИ им. А.И. Герцена, 1989. - 160 с.
91. Швайко, Г. С. Игры и игровые упражнения для развития речи. [Текст] / Г. С. Швайко, - М., 1983. - 64 с.
92. Шиф, Ж. И. Психологические проблемы коррекционной работы во вспомогательной школе. [Текст] / Ж. И. Шиф - М.: Педагогика, 1980 - 176 с.
93. Шмелёв, Д. Н. Современный русский язык. Лексика: учебное пособие [Текст] / Д.Н. Шмелёв. – М.: Просвещение, 1977. -335 с.
94. Эльконин, Д. Б. Развитие устной и письменной речи учащихся. - 5-е издание. [Текст] / Д. Б Эльконин. - М.: Айрис Пресс, 2008. - 176 с.
95. Ястребова, А. В. Коррекция нарушений речи у учащихся общеобразовательной школы. [Текст] / А. В Ястребова - М.: Просвещение, 1984. - 159 с.

ПРИЛОЖЕНИЕ 1

План логопедической работы по активизации словаря с Кристиной Л.

Логопед. заключение:

УО, ОНР III уровень, псевдобульбарная дизартрия
ГБОУ СО «СОШ №2» города Верхотурья Свердловской области
на 2015 -2016 учебный год

Раздел работы	Задачи раздела	Содержание работы
Формирование действия понимания речи	1.Соотносить речь с соответствующими предметами и действиями. 2.Использовать постоянно усложняющийся речевой и смысловой материал.	- Выполнение действия с предметами по словесной инструкции логопеда - Выполнения действия в процессе чтения логопедом отдельных предложений и элементарных связных текстов - Чтение логопедом рассказов по серии сюжетных картинок и соотнесение детьми каждого предложения с соответствующей сюжетной картинкой.
Формирование значения новых слов	1.Овладеть новой лексикой, необходимой ребёнку для овладения школьными знаниями (к таким словам относятся следующие термины: <i>звук, предложение, число, цифра, длина, ширина</i> и т.д.). 2. Соотносить слова с соответствующими предметами и их изображениями.	- Называние предметов, их качеств и действия при непосредственном восприятии, их изображении, в процессе различных форм деятельности. - Припоминание этих же слов без непосредственного восприятия их изображения в процессе ответов на различные вопросы; дополнение предложений указанными словами; отгадывание загадок.
Формирование и расширение словесных понятий	1.Формировать и расширять систему понятий, знаний, стоящих за словом. 2.Формировать смысловые связи между словами.	- Отгадывание специально подобранной серии загадок (текст загадок содержит характеристику отдельных явлений, входящих в круг данного понятия). - Сравнение данного понятия, входящих в него отдельных признаков с другими, противоположными по значению. - Определение предметов, явлений, качеств, характеризующих данное понятие по их описанию. - Выбор сюжетных и предметных картинок, характеризующих данное понятие.
Формирование обобщающего значения слова	1.Формировать обобщающие значения слов, являющиеся родовыми понятиями.	- Классификация предметов по логическим категориям. - Соотнесение предметов, данных в черно-белом изображении, с соответ-

		<p>ствующим цветом.</p> <ul style="list-style-type: none"> - Задания по типу «найди лишнюю картинку», лото «из чего сделано».
Формирование дифференцированного значения слов, обозначающие близкие понятия	<p>1.Формировать дифференцированные значения слов-глаголов.</p> <p>2.Формирование дифференцированного значения слов-существительных.</p> <p>3.Формирование дифференцированного значения слов-прилагательных.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Чтение различных текстов и на основе раскрытия их содержания - формирование дифференцированного значения слов. - Глаголы, обозначающие: способ передвижения (бегают-прыгает и т.д.); труд в семье (варит-жарит-печёт и т.д.); способ употребления пищи и т.д. -Слова-существительные, обозначающие: посуду; транспорт; одежду и обувь; - Составление предложений с заданными словами.
Формирование многозначного значения слов	<p>1.Формирование понятия смыслового многообразия наиболее часто употребляемых групп глаголов и существительных.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Сопоставление предложений с одним и тем же словом, но используемым в разных значениях. - Составление предложений с заданным словосочетанием.
Формирование грамматического строя речи	<p>1.Формирование направленного внимания на грамматическое оформление речи, т.е. научить понимать слово не только с учетом значения его корневой части, но и грамматического оформления.</p> <p>2.Формирование навыка практического вычленения синтаксических морфем и сравнения слов по входящим в них синтаксическим морфемам.</p> <p>3.Отработка значений тех грамматических категорий и понятий, которые не осознаются детьми: синтаксическую роль слова в предложении, дифференцированное предметно-синтаксическое значение падежных форм, предлогов, категории одушевленности-неодушевленности, рода.</p> <p>4.Формирование предметно-синтаксического и грамматического значения предлогов выделяется отдельно.</p>	<ul style="list-style-type: none"> - Различение по значению только двух противопоставленных по грамматическому оформлению слов или предложений (покажи, где стол – столы...). - Различение по значению противопоставленных по своему грамматическому оформлению слов, предъявленных не попарно, а вразброс. - Придумывание предложений с одним и тем же словом, данным в разной грамматической форме. - Дифференциация по значению предложений, имеющих один и тот же лексический состав, но различное грамматическое оформление. - Словоизменение по образцу. - Отработка предметного значения предлога с опорой на образец.
Развитие речи	1.Развитие системы словообра-	- Формирование навыка морфологи-

	зования.	ческого анализа на практическом уровне путем сопоставления слов с однотипными суффиксами. - Формирование грамматической системы словообразования путем сравнения основного и производного слова. - Классификация предложенных слов.
Развитие связной речи	1.Формирование дифференцированного смыслового восприятия ситуации. 2.Составление смысловой программы высказывания, навыка ее перешифровки в связную речь.	- Отработка навыков на уровне предложений: расширение объёма предложений, составленного логопедом и самим ребенком по вопросам, сужение объёма простых и сложносочиненных предложений. - Отработка навыков на уровне текста с опорой и без опоры на наглядность.
Совершенствование звуковой системы речи	1.Привлечение внимания к своей собственной речи и речи окружающих людей, особенно к ее звуковому оформлению. 2.Постановка, автоматизация и дифференциация звуков. 3. Формирование четких звуковых образов слов.	Методы постановки, автоматизации и дифференциации звуков являются общепринятыми.

План - конспект группового логопедического занятия во втором коррекционном классе VIII вида

ТЕМА: «Звук Ц, буква Ц»

ЦЕЛИ:

1. Образовательная:

Знакомство со звуком Ц, буквой Ц.

2. Коррекционная:

Развитие семантического поля слова «ЦВЕТОК».

3. Воспитательная:

Учить понимать учебную задачу и самостоятельно выполнять её.

ОБОРУДОВАНИЕ:

1. Таблица артикуляторно- акустического образа звука.

2. Набор пособий для логопедической зарядки.

3. Слоговая таблица «Цветок».

4. Сюжетная картинка «Семья».

5. Пособия для звукового анализа.

6. Игра «Найди родственников».

7. Карточки с гимнастиками для развития мелкой моторики «Пекарь», общей моторики «Мельница»

ПЛАН НОД:

Этапы занятия	Содержание занятия
1.Организационный момент:	Л-д: Посмотрите на картинку и скажите, кто изображён на ней. (На картинке семья)
2. Задание на развитие умения подбирать синонимы:	Л-д: - Как всех можно назвать одним словом? (Семья, родственники, семейство, домочадцы, семейный круг). Л-д: - Измените слово так, чтобы появился звук Ц. (Папа – отец, брат - ..., сестра -)
3. Упражнение на развитие пространственного гнозиса:	Л-д: - Кто находится справа, слева, под ...

4. Сообщение темы:	Л-д: - Сегодня мы вместе с семьёй Цветковых познакомимся с новым звуком Ц и буквой Ц.
5. Развитие мелкой моторики:	<p>Л-д: - Утром, чтобы чувствовать себя бодро, в семье Цветковых делают зарядку. Проведёт её отец и расскажет о семье.</p> <p>Этот пальчик – дедушка (загибают большой палец)</p> <p>Этот пальчик – бабушка (указательный палец).</p> <p>Этот пальчик – папа (средний палец)</p> <p>Этот пальчик – мама (безымянный палец)</p> <p>Этот пальчик – Я (мизинец)</p> <p>Вместе дружная семья.</p>
6. Упражнение на закрепление в изолированном виде звука Ц	<p>Л-д: - Сегодня в семье Цветковых праздник.</p> <p>Какой праздник отмечали мы недавно? (8 Марта)</p> <p>Л-д: - Мужчины встали первыми, чтобы приготовить сюрприз своим женщинам.</p> <p>Л-д: - Дедушка сказал тише Ц-Ц...</p> <p>Л-д: - Давайте тоже скажем тихо, произнесём звук Ц, приложив палец к губам и посмотрев друг на друга.</p>
7. Анализ артикуляции звука Ц.	<p>Л-д: - Младший брат ещё не учится в школе и не знает ничего о звуках.</p> <p>Л-д: - Давайте расскажем ему, как у нас работают губы, зубы, язык, какая воздушная струя...</p> <p>План анализа артикуляции на доске.</p>
8. Характеристика звука Ц.	<p>Л-д: - Дайте характеристику звуку Ц (Звук Ц согласный, глухой, твёрдый (обозначается синим цветом)</p> <p>Почему звук Ц согласный? (ответ)</p> <p>Почему звук Ц глухой? (ответ ...)</p>
9. Связь звука с буквой	<p>Л-д: - Звук Ц на письме обозначается буквой Ц.</p> <p>Л-д: - Обратите внимание на кассу букв. Где стоит буква Ц?</p> <p>Л-д: - Над, под, за, между какой буквой стоит</p>

	буква Ц?
10. Упражнение на развитие общей моторики	<p>Л-д: - В семье мужчин зовут Егоры, послушайте, что вам расскажет младший Егорка.</p> <p>«Три Егора»</p> <p>На горушке (Поднимите руки вверх, изобразите полукруг)</p> <p>Три (Большой палец правой или левой руки соедини с мизинцем, остальные подними вверх)</p> <p>забора, (Руки держите перед собой, пальцы разведите в стороны)</p> <p>Три (Большой палец правой или левой руки соедини с мизинцем, остальные подними вверх)</p> <p>избушки, (Соедините концы пальцев вместе, изобразите крышу)</p> <p>избушки, поднимите руки вверх)</p> <p>Три (Большой палец правой или левой руки соедини с мизинцем, остальные подними вверх)</p> <p>Егора (Руки опустите вниз вдоль туловища)</p> <p>Справа – дедушка Егор, (Сделать шаг вправо и руки вправо, левую</p> <p>ногу приставьте и руки опустите)</p> <p>Слева – дядюшка Егор, (Сделать шаг влево и руки влево, правую</p> <p>ногу приставьте и руки опустите)</p> <p>А у среднего забора (Сделайте полу-наклон туловища вперёд, руки от груди разведите в стороны)</p> <p>Не Егор, (Поворачивать голову в стороны)</p> <p>А пол Егора, (Руки вытяните вперёд на уровне пояса ладонями</p> <p>вниз)</p> <p>Потому что он пока (Походите на месте)</p> <p>От горшка два вершка (Сделайте полу-наклон туловища</p>

	<p>вперёд,</p> <p>Держа полусогнутые в локтях руки на уровне пояса ладонями вниз)</p>
11. Гимнастика для глаз	<p>По верхним углам стен развешены иллюстрации.</p> <p>Л-д: - Найдите глазками семью, которая отдыхает, обедает, готовит обед.</p>
12. Упражнение на закрепление умение читать слоги	<p>Л-д: - Дедушка подарил женщинам цветы</p> <p>Л-д: - Помогите собрать цветок из лепестков, чётко проговаривая звук Ц</p> <p>на лепестках написаны гласные буква, а в середине листа буква Ц.</p> <p>Чтение хором, вразброс</p> <p>Л-д: - Что собрали из лепестков? (Из лепестков собрали цветок)</p>
13. Задание на развитие умения читать слова	<p>1) Игра «Найди родственников» – развитие языкового чутья. Логопед читает, дети выбирают родственные слова к слову цветок. Слова: цветут, ветви, цветник, цвести, цветовод, молодцы, цветник.</p> <p>2) Чтение родственных слов</p> <p>- Посмотрите какое дерево, а на его ветвях родственные слова к слову цветок.</p> <p>Л-д: - Давайте прочитаем эти слова</p> <p>Игра «Дерево родственных слов».</p> <p>Дерево родственных слов могут изображать картинка, игрушка, макет из фанеры или природного материала, или природного материала, схема. У него должны быть крона, ствол и корни в корень дерева кладется карточка с четким коренным составом (цветок, на кроне размещаются карточки с родственными словами: цветик, цветник. цветовод, цветут.</p> <p>3) Объяснение значений слов.</p> <p>Цветник – место, где посажены цветы, клумба.</p> <p>Цветовод – человек выращивающий цветы.</p>

<p>14. Закрепление умения работать с деформированной фразой</p>	<p>Л-д: - Мама Цветковых – цветовод. Она работает в цветнике.</p> <p>Помогите малышу рассказать о цветах мамы. Он написал слова в тетради, а предложение составить не может.</p> <p>1) Чтение слов:</p> <p>ЦВЕТУТ</p> <p>ЦВЕТЫ</p> <p>ЦВЕТНИКЕ</p> <p>В</p> <p>2) Составить предложение из данных слов</p> <p>ЦВЕТУТ ЦВЕТЫ В ЦВЕТНИКЕ (на доске)</p> <p>Л-д: - Что в предложении ещё неправильно? (Предложение должно начинаться с большой буквы, и заканчиваться точкой)</p> <p>3) Анализ предложения и графическая запись</p>
<p>15. Итог</p>	<p>Л-д: - Над каким звуком мы с вами работали на занятии?</p> <p>Л-д: - Дайте характеристику звуку Ц.</p> <p>Л-д: - Какой буквой на письме мы обозначим звук Ц.</p> <p>Л-д: - Вспомните родственные слова к слову ЦВЕТОК.</p> <p>Л-д: - Как надо относиться к окружающей нас природе? Почему?</p>

во втором классе коррекции VIII вида
на тему: Расширение семантического поля слова «Семья»

Задачи.

Коррекционно-обучающие:

- познакомить детей с рассказом Л. Н. Толстого «Косточка»;
- учить отвечать на вопросы по тексту предложениями;
- учить строить не только отдельные предложения, но и целый текст;
- учить обобщать группу людей, живущих в месте словом «семья»;
- расширить знание детей по теме «Семья»;
- знакомить ребенка с близкими родственными связями: брат, сестра, мать и так далее.

Коррекционно-развивающие:

- развивать и совершенствовать структуру речи, через пальчиковые игры, игру «Подскажи словечко» и ответы на вопросы;
- развивать восприятие, внимание, мышление через игры « Это чье?», «Что перепутал художник», «Кому что нужно», «Подскажи словечко»;
- развивать память через слушание рассказа и ответы на вопросы по тексту;
- развивать общую и мелкую моторику через пальчиковые игры и игру с движениями.

Коррекционно-воспитывающие:

- воспитывать эмоционально-волевые и нравственные качества личности, любовь, заботу и уважение к близким.

Оборудование: Демонстрационный материал.

- Книга Л. Н. Толстого «Рассказы о детях», рассказ «Косточка».
- Картинки из серии «семья».
- Картинки – самолет, кастрюля, газета, корова, ранец, детская игрушка.
- Из книги «По дороге к азбуке» часть 1, картинки к теме «Семья».

Словарная работа: горница, сочла, «покраснел, как рак».

ПЛАН НОД:

Этапы занятия	Содержание занятия
1. Организационный момент	Ребята, сегодня я вам принесла замечательную книгу, которую специально для детей написал Лев Толстой, она называется «Рассказы о детях». Лев Толстой очень любил детей и писал для них небольшие рассказы. В этой книжке он написал рассказы о детях. (Педагог показывает книгу, на которой изображен портрет Льва Толстого и дети). Посмотрите, на обложке книги изображен портрет Льва Толстого, а рядом с ним дети. Кто написал эту книгу? (Лев Толстой).
2. Чтение рассказа Л. Толстого «Косточка»	Сейчас я вам прочитаю рассказ, который Лев толстой назвал «Косточка». Чтение рассказа и показ иллюстраций. Во время

ка»	<p>чтения текста педагог поясняет детям незнакомые слова: горница, сочла.</p> <p>Скажите, пожалуйста, о ком говорится в этом рассказе? Почему рассказ называется «Косточка»? Послушайте внимательно рассказ еще раз.</p>
3. Беседа по рассказу.	<p>После второго чтения рассказа, педагог задает детям вопросы.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Кто купил сливы? • Где они лежали? • Что делал Ваня? • Почему он съел сливу? • Как узнала мама, что слив стала меньше? • Кому она об этом сказала? Что сказал отец? • Что ответили дети? • Что при этом случилось с Ваней? • Почему Ваня покраснел, как рак? • Что при этом сказал отец? • Почему Ваня побледнел? • Что ответил Ваня? • Почему все засмеялись? • А почему заплакал Ваня? • Можно ли брать что-то без разрешения? • Хорошо ли поступил Ваня? Почему? • Как называется рассказ? • Кто его написал? • Почему Лев Толстой назвал рассказ Косточка? • Как можно назвать людей, о которых говорится в рассказе, одним словом? (Семья) <p>Правильно, это семья. Давайте поиграем в игру «Дружная семья»</p>
4. Малоподвижная игра «Дружная семья».	<p>Наша дружная семья Дети встанут в круг, кладут руки на плечи</p> <p>Всем покоя не давала друг другу и слегка раскачиваются.</p> <p>Пела песни ЛА-ЛА-ЛА, 4 пальца вместе, а большой, то к ним присоединяется, то отходит вниз.</p> <p>Да упада танцевала, Руки на пояс, присаживаются, встанут ставят ногу на пятку.</p> <p>И кружилась в хороводе Медленно кружатся.</p> <p>При честном она народе.</p> <p>К вечеру семья устала Соединяют ладони и кладут и на них</p> <p>И тихонька задремала. голову.</p>
5. Угадай, кто это?	<p>Ребята посмотрите, на этих картинках тоже нарисованы люди, кто они, как вы думаете? (Ответы детей)</p> <p>Покажите, где здесь дети, а где взрослые?</p>
6. Кому, что нужно.	<p>В каждой семье у людей есть свои обязанности, как вы думаете, кому нужны эти предметы?</p>
7. Это чье?	<p>Посмотрите, за столом сидит семья, но мы видим только ноги. А по ногам можно догадаться, чьи они? Попробуйте угадать, чьи ноги это, и чьи тапочки стоят.</p>

	<p>Дети выполняют задание, показывая педагогу где чьи ноги и тапочки. После чего педагог обращает внимание детей на тележку с вещами.</p> <p>Посмотрите, здесь в тележке чьи-то вещи, как вы думаете, чьи они.</p>
8. Назови членов своей семьи.	<p>А сейчас каждый из вас назовет членов своей семьи с кем вы живете. Дети называют «Я живу с мамой, папой, ...»</p> <p>Скажите, вы называли чужих людей или это родственники? Дети называют, чьи вещи лежат в тележке.</p>
9. Что перепутал художник.	<p>Посмотрите, художник нарисовал картинки, но что-то перепутал, помогите разобраться, что здесь неправильно.</p> <p>Детям предлагаются картинки, где каждый член семьи выполняет не соответствующие ему действия.</p>
10. Игра с движениями «Подскажи словечко».	<p>Сейчас мы с вами поиграем в игру, «Подскажи словечко», вы будете добавлять недостающие слова в предложения, и сопровождать их соответствующими движениями.</p> <p>Есть у меня братишка, Смешной такой мальчишка! Мне во всем он подражает И не в чем не уступает. Если мы играем в мячик, Я скачу, он тоже ... (скачет), Я сижу, и брат ... (сидит), Я бегу, и он ... (бежит). Мяч беру – и он ... (берет), Мяч кладу – и он ... (кладет)! Куст стригу – и он ... (стрижет)! Жгу костер – он тоже ... (жжет)! Птицам хлеб щиплю – он ... (щиплет). Сыплю корм – он тоже ... (сыплет)! Еду я на велосипеде – Он со мною вместе ... (едет). Хохочу – и он ... (хохочет), Есть хочу – он тоже ... (хочет)! Маслом хлеб я мажу - ... (мажет), Я рукой машу – он ... (машет)! Такой смешной мальчишка – Младший мой ... (братишка).</p>
12. Итог.	<ul style="list-style-type: none"> - кто скажет, что мы сегодня делали ну уроке? - о ком написал рассказ Л.Н.Толстой? - молодцы дети, вы сегодня были очень внимательные!



Приложение 3

Таблица ассоциативного эксперимента на начало и окончание эксперимента

слова сти- мулы	Евгений Д	Полина Г.	Настя Н.	Даша С.	Кристина Л.	Евгений Д	Полина Г.	Настя Н.	Даша С.	Кристина Л.
	слова реакции на начало эксперимента					слова реакции на окончание эксперимента				
<i>времена го- да</i>	лето зима	зима осень	осень	лето		лето зима осень	зима осень тает	осень падают	лето	зима
<i>осень</i>	Листья	Холодно	Птицы Улетают	Дождь		Листья Падают листья	холодно растут цветы	птицы улетают холодно	дождь дождь	снег
<i>листья</i>	листик, зеленые падают, качаются	листик, зе- леные, жел- тые	листик, желтеют	листик, качаются	листик,	листочек, зеленые падают, качаются листик, желтеют	листик зеленые желтые листик, маленькие	листик, желтеют листик, желтеют	листик, качаются листик, маленькие	листик,
<i>трава</i>	растет	травы	желтеет	растет		растет	травы растет	желтеет сохнет	растет	травка
<i>растет</i>	дерево	трава, цветы				дерево цветы, весной	трава цветы низко	дерево	вырасти	осенью
<i>оппадают</i>	бумага	листочки	лес	листья	листья	лес листья	листья	листья	листья листья	листья
<i>желтеют</i>	дерево	листья	весна	травка		деревья листья	листья травка	листья травка	листья	травка
<i>перелетные</i>	птицы	бабочки	бабочки	лист		птицы	бабочки	бабочки	листья бабочка	птицы

<i>птицы</i>	клюют летят	красивые	клюют, чирикать	маленькие нужные		клюют, летят маленькие, нужные	красивые дикие	клюют, летят чирикаю летят	маленькие, нужные зимующие	чирикают
<i>снег</i>	снеговик идет белый	снеговик идет белый	снеговик, идет, хо- лодный	снеговик, белый	снеговик	снежинка, тает, белый снеговик, идет, хо- лодный	снеговик идет белый лед белый	снеговик идет хо- лодный снеговик лежит белый	снеговик белый снежок бе- лый	снег снеговик идет белый
<i>весна</i>		наступает			наступает		наступает			наступает
<i>тает</i>	снег	снег	снег	снег	снег	Снег лед	снег	снег	снег	снег
<i>вянет</i>	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-
Существ.	10-14%	11- 15%	8 – 11%	8 – 11%	4– 5,5%	17 – 24%	16 – 22,5%	13 – 18%	14- 20%	11- 15%
Глаголы.	5 - 7%	2 – 2,8 %	6 – 8%	2- 2,8%	1-1,4%	8– 11%	4– 5,5%	8 – 11%	3 - 4%	3 - 4%
Прилаг.	2- 2,8%	4 – 5,5%	3 - 4%	3- 4%	0	5 - 7%	7 – 9,8%	4– 5,5%	6– 8%	1 – 1,4 %
Наречия.	0	1 – 1,4 %	0	0	0	1 – 1,4 %	2 – 2,8 %	1 – 1,4 %	0	1 – 1,4 %

Общее число слов произнесенные детьми на начало эксперимента – 71, 71 = 100% (1слово = 0,71%)

ПРИЛОЖЕНИЕ 4

Таблица контрольной диагностики активного словаря

№	Имя ребенка	1						2		3				4	5	6	7	Сред- ний балл
		а	б	в	г	д	е	а	б	а	б	в	г					
1	Евгений Д	3	2	3	3	2	2	3	2	3	3	3	2	2	2	1	2	2,3
2	Полина Г.	3	3	3	3	3	3	2	2	3	3	3	2	2	2	1	1	2,4
3	Настя Н.	3	3	3	3	3	3	2	3	2	3	3	3	2	2	2	1	2,5
4	Даша С	2	3	2	3	3	2	3	3	2	2	3	3	2	1	1	2	2,3
5	Кристина Л.	2	1	1	2	1	2	2	1	2	1	2	2	1	1	1	2	1,5
6	Арина Ч.	2	2	2	3	1	1	3	2	2	1	3	2	2	2	1	1	1,8
7	Настя В.	2	1	1	1	2	2	2	1	2	2	2	2	2	2	1	1	1,5
8	Ангела М.	3	2	2	2	1	1	3	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1,7
9	Настя М.	2	2	2	3	1	1	2	2	3	1	2	2	2	2	1	1	1,8
10	Зина Н	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	1	1	2	2	1	1	1,6

1. Слова, обозначающие предметы.
2. Название признаков предметов
3. Названия действий людей и животных.
4. Название времен года, их последовательности, признаков
5. Слова с противоположным значением
6. Слова – синонимы
7. Однокоренные слова.